



Universidade de Aveiro Departamento de Educação  
2014

**LIANA SOFIA DE  
ASSUNÇÃO**

**UMA ABORDAGEM À CORTESIA VERBAL NO  
ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELE**



**LIANA SOFIA DE  
ASSUNÇÃO**

**UMA ABORDAGEM À CORTESIA VERBAL NO  
ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELE**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) no Ensino Básico e Secundário, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Carlos de Miguel Mora, Professor Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Aos meus.

## **o júri**

presidente

Prof.<sup>a</sup> Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins  
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof.<sup>a</sup> Doutora María Luisa Aznar Juan  
leitora da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Prof. Doutor Carlos de Miguel Mora  
professor auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro (orientador)

## **agradecimentos**

Ao Professor Mora, pela orientação científica deste trabalho e por me ter ensinado os aspetos da língua e cultura espanholas que não vêm nos livros.

À Professora Luísa, pelas sugestões didáticas e oportunidades de reflexão que me proporcionou.

A todos os professores que me acompanharam neste percurso formativo.

À minha orientadora cooperante Natty, por me ter aberto humildemente as portas da sua sala de aula e por ter, de facto, cooperado no desenvolvimento e implementação deste projeto de intervenção.

Aos alunos do 10.º C que colaboraram neste projeto.

Aos meus amigos, Ana, Helena, Jorge e André, por todos os anos de companheirismo e por cada momento de partilha e de apoio que tornou mais leve e gratificante este trabalho.

Aos meus pais, minhas raízes de trabalho e de perseverança.

Ao Carlos, pela compreensão tácita, a generosidade simples e a dádiva constante.

**palavras-chave**

cortesia verbal, Espanhol Língua Estrangeira, competência comunicativa

**resumo**

O presente relatório final de estágio reporta-se a um projeto de intervenção e foi desenvolvido em concomitância com a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, tendo sido aplicado a uma turma de Espanhol de 10.º ano (nível B1). Nele, propõe-se uma abordagem às questões da cortesia verbal no contexto de ensino-aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (ELE), com o intuito de averiguar em que medida o estudo da cortesia contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Partindo de uma revisão da literatura sobre as principais teorias e conceitos-chave de análise da cortesia verbal, levou-se a cabo um trabalho de investigação, recorrendo a procedimentos e instrumentos de recolha de dados como a observação direta, inquéritos por questionário, análise documental e notas de campo. Como técnica de análise de dados elegeu-se a análise de conteúdo, combinando a metodologia quantitativa e qualitativa e procedendo-se à triangulação metodológica e de dados para uma maior fidelidade na interpretação dos dados.

Após a intervenção, verificou-se que os discentes se mostraram sensibilizados para as variações socioculturais e pragmáticas da expressão de cortesia e melhoraram a sua competência comunicativa em ELE. Os resultados obtidos demonstram também a necessidade de dedicar mais tempo a este projeto de intervenção didática, por forma a aprofundar alguns conteúdos e trabalhar a capacidade de reflexão metalinguística dos alunos.

## **palabras clave**

cortesía verbal, Español como Lengua Extranjera, competencia comunicativa

## **resumen**

Este informe final resulta de un proyecto de intervención didáctica desarrollado en simultáneo con la unidad curricular de Prácticas de Enseñanza Supervisada y aplicado a un grupo de Español de 10.º curso (nivel B1). El informe se propone abordar las cuestiones de la cortesía verbal en el contexto de enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (ELE), con objeto de averiguar qué puede aportar el estudio de la cortesía al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Partiendo de una revisión de la literatura sobre las principales teorías y conceptos clave del análisis de la cortesía verbal, se ha llevado a cabo un trabajo de investigación, con recurso a instrumentos y procedimientos de recogida de datos tales como observación directa, cuestionarios, análisis documental y notas de campo. Como técnica de análisis de datos se ha elegido la técnica de análisis de contenido, combinando las metodologías cuantitativa y cualitativa y realizando una triangulación metodológica y de datos para conseguir una mayor fidelidad en la interpretación de los datos.

Terminada la intervención, se ha constatado que los estudiantes se habían concienciado de las variaciones socioculturales y pragmáticas de la expresión de cortesía y habían mejorado su competencia comunicativa en ELE. Los resultados demuestran asimismo la necesidad de dedicar más tiempo a este proyecto de intervención didáctica a fin de profundizar en algunos contenidos y trabajar la capacidad de reflexión metalingüística de los alumnos.

**keywords**

linguistic politeness, Spanish as a Foreign Language, communicative competence

**abstract**

This final Training report refers to an intervention project, implemented with a 10th grade Spanish learners class (level B1) and was developed along with the formative component of the Supervised Pedagogical Practice. The aim of the project is to approach to verbal politeness questions in the Spanish as a Foreign Language (SFL) teaching and learning process, in order to see if the politeness study contributes to the development of students' communication skills.

After a review of the studies about the most significant verbal politeness theories and key concepts, a research work was developed, using data collection methods and instruments such as direct observation, questionnaire, documentary analysis and field notes. For data analysis it was privileged a content analysis, combining both quantitative and qualitative methodologies, and for a more accurateness data interpretation it was also implemented the triangulation of methods and data.

After the intervention, it was showed that the students were more sensitive for the social, cultural and pragmatic variations of politeness and improved their communicative skills in SFL. The obtained results also demonstrate that it would be necessary to dedicate more time to this intervention project, in order to get deeper into some of the contents and increase the students' metalinguistic reflexion skills.



## ÍNDICE

Índice de tabelas .....	2
Índice de gráficos.....	3
Índice de anexos .....	4
Lista de abreviaturas .....	4
INTRODUÇÃO.....	5
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	9
1. A cortesia verbal.....	10
1.1. Abordagem teórica do conceito .....	10
1.1.1. Para uma definição.....	10
1.1.2. Algumas teorias .....	11
1.1.3. O conceito de imagem do falante e do interlocutor .....	15
1.1.4. Cortesia positiva e cortesia negativa.....	16
1.1.5. Cortesia e atos de fala .....	17
1.2. A cortesia no ensino de Espanhol Língua Estrangeira: enquadramento nos documentos orientadores .....	19
1.2.1. <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i> .....	19
1.2.2. Programas curriculares de Espanhol.....	22
2. Estratégias e recursos linguísticos de cortesia/descortesia: contraste entre o espanhol peninsular e o português europeu.....	23
2.1. Formas de tratamento.....	23
2.2. Formas de atenuação.....	27
2.3. Tempos e modos verbais.....	30
2.4. “Los tacos”.....	33
CAPÍTULO II – ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO .....	37
1. Questão e objetivos de investigação .....	38
2. Contextualização do projeto de intervenção.....	38
2.1. Caracterização do macro-contexto – Agrupamento de Escolas de Aveiro.....	39
2.2. Caracterização do contexto turma.....	40
2.3. Apresentação e descrição do projeto de intervenção .....	42

3.	Procedimentos e instrumentos de recolha de dados .....	49
3.1.	Observação direta participante.....	49
3.2.	Notas de campo.....	50
3.3.	Registo audiogravado .....	52
3.4.	Análise documental.....	53
3.5.	Inquérito por questionário.....	53
4.	Metodologia de análise de dados.....	56
4.1.	A análise de conteúdo .....	56
4.2.	Construção do sistema categorial.....	58
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA ANÁLISE DE DADOS .....		63
1.	Análise do questionário inicial .....	64
2.	Análise dos diálogos produzidos pelos alunos .....	75
3.	Análise da dramatização dos diálogos produzidos pelos alunos .....	81
4.	Análise do questionário final.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....		105
SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS.....		107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....		109
ANEXOS.....		116

### **Índice de tabelas**

Tabela 1: Síntese do projeto de intervenção .....	43
Tabela 2: Estrutura e objetivos do questionário inicial .....	54
Tabela 3: Categorização do questionário inicial.....	60
Tabela 4: Categorização do questionário final .....	61
Tabela 5: Distribuição das respostas dos alunos relativamente às aprendizagens realizadas sobre regras de cortesia em espanhol .....	67
Tabela 6: Distribuição das respostas dos alunos relativamente às aprendizagens efetuadas sobre a realização de pedidos em espanhol .....	70
Tabela 7: Estratégias pragmáticas utilizadas nos diálogos escritos.....	76
Tabela 8: Fórmulas linguísticas utilizadas nos diálogos escritos .....	78

## Índice de gráficos

Gráfico 1: Distribuição das respostas dos alunos à questão número 6.....	65
Gráfico 2: Percepção dos alunos sobre os traços distintivos das formas de tratamento.....	69
Gráfico 3: Distribuição das respostas dos alunos à questão 10 .....	71
Gráfico 4: Percepção dos alunos sobre as variáveis que influenciam a forma de efetuar um pedido .....	72
Gráfico 5: Reação dos alunos ao uso de tabuísmos na língua espanhola .....	73
Gráfico 6: Percepção dos discentes sobre a relação do uso de tabuísmos com a expressão de cortesia/descortesia.....	74
Gráfico 7: Percepção dos alunos sobre a reação à falta de cortesia .....	84
Gráfico 8: Características atribuídas pelos alunos aos espanhóis.....	86
Gráfico 9: Respostas dos alunos à questão II.1 do questionário final .....	88
Gráfico 10: Percepção dos alunos sobre a diferença de uso das formas de tratamento (2. <sup>a</sup> e 3. <sup>a</sup> pessoa) entre Espanha e Portugal .....	91
Gráfico 11: Percepção dos discentes sobre a importância da cortesia na realização de pedidos.....	92
Gráfico 12: Percepção dos alunos sobre as variáveis que intervêm na realização de um pedido .....	93
Gráfico 13: Percepção dos discentes sobre as diferenças entre o português e o espanhol na realização de pedidos.....	97
Gráfico 14: Conceção dos alunos sobre a função discursiva dos “tacos” em Espanha.....	99
Gráfico 15: Conceção dos alunos sobre o uso de palavrões na sociedade Espanhola.....	100
Gráfico 16: Conceção dos discentes sobre as diferenças no uso de palavrões entre Portugal e Espanha.....	101
Gráfico 17: Avaliação da unidade didática pelos alunos.....	102
Gráfico 18: Avaliação das intervenções didáticas pelos alunos .....	103

## **Índice de anexos**

Anexo 1: Planificações das intervenções didáticas .....	117
Anexo 2: Materiais didáticos utilizados nas intervenções .....	141
Anexo 3: Documentos produzidos pelos alunos.....	161
Anexo 4: Notas de campo.....	171
Anexo 5: Inquéritos por questionário .....	179
Anexo 6: Categorização dos dados.....	187

## **Lista de abreviaturas**

**ELE** – Espanhol Língua Estrangeira

**QECRL** – *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*

**PCIC** – *Plan curricular del Instituto Cervantes*

**AEA** – Agrupamento de Escolas de Aveiro

**FTA** - “face-threatening acts” (atos ameaçadores de imagem)

## INTRODUÇÃO

Atualmente, vários estudos se têm dedicado ao tratamento da cortesia verbal, destacando o seu papel social, enquanto eixo das relações interpessoais, e o seu valor conversacional, enquanto estratégia que vela pelo êxito das interações orais. Esta tendência começa agora a refletir-se também no âmbito da didática de línguas, tanto maternas como estrangeiras. Na esfera hispanófono, o tema tem tido grande acolhimento tanto na literatura teórica como didática. Com efeito, têm saído várias publicações que refletem a pertinência/dificuldade de tratar este tema no ensino de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) ou que apontam linhas metodológicas a seguir, bem como propostas didáticas concretas, reflexo do lugar preeminente que o *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* concede ao tópico da cortesia. Contrariamente, no contexto pedagógico português, constatamos que o tema não goza da mesma autonomia nem desenvolvimento nos documentos normativos do ensino de Espanhol, nem é abordado normalmente nos manuais escolares, pelo menos de forma direta ou como objetivo didático específico.

Na verdade, constituindo-se como um conjunto de normas e convenções que ditam o que é correto e adequado socialmente, a cortesia é indissociável da língua, pois toda a comunicação é um ato social que visa o estabelecimento de laços e, em última análise, a busca de um acordo. Neste sentido, Haverkate (1994) afirma perentoriamente que a cortesia é inerente a toda a comunicação, pelo que os enunciados nunca são neutros: ou são corteses ou descorteses. É inquestionável que a observância das normas e regras de cortesia é concomitante à aprendizagem de uma língua: mal começam a articular as primeiras frases, as crianças são educadas para usar fórmulas simples de cortesia, como cumprimentar, despedir-se, dizer “por favor” ou “obrigado”.

Esta consciência de que falar uma língua implica não apenas exprimir-se com correção gramatical, mas também saber utilizá-la de modo adequado às várias situações sociais e contextos, desenvolveu-se essencialmente a partir da década de 70 com a chegada do paradigma comunicativo (Canale, 1995).

O uso social da língua ganha ainda mais relevância quando transposto para o ensino de uma língua estrangeira, situação em que estão sempre em confronto e comparação duas culturas diferentes, e os discentes não dispõem de um sistema de categorização social na língua estrangeira (Landone, 2009, p. 8) que lhes permita compreender e atuar como atuam (intuitivamente) na sua própria língua. Assim, no processo de aprendizagem de uma língua

estrangeira, o perigo de ocorrerem erros socio-pragmáticos é uma constante e, se num ambiente letivo, estas falhas tendem a ser desvalorizadas em relação a um erro gramatical, numa situação de interação real com o outro poderão constituir um “caldo de cultivo de numerosos prejuicios sobre la conducta o estilo de vida del otro” (Hernández, 1999<sup>1</sup>, p. 136, citado por Contreras Fernández, 2005, p. 79) e, particularmente, ser entendidos como falta de cortesia.

Ilustrando com o exemplo específico do ensino de Espanhol, e invocando a nossa experiência docente, comprovamos que é frequente entre os discentes o estereótipo do espanhol “rude” e “mal-educado”, que fala extremamente alto, diz palavrões, trata toda a gente por tu, nunca pede as coisas “por favor” e raramente agradece.

A perceção da importância do estudo da cortesia para o desenvolvimento de uma competência comunicativa plena e eficaz, e a convicção pessoal (motivada pelo conhecimento dos programas curriculares e dos manuais em vigor) de que o tema não merece, no contexto letivo português, o destaque oportuno, impeliu-nos a propor uma abordagem à cortesia verbal, com o objetivo de averiguar, num pequeno estudo de caso, de que forma esta potencia a melhoria da competência comunicativa dos alunos.

Na construção deste projeto de investigação, tomámos como ponto de partida o postulado de Kasper de que a competência comunicativa não se ensina, pois “competence is a type of knowledge that learners possess, develop, acquire, use or lose” (1997, parágrafo 1), e de que cabe ao professor de língua estrangeira criar oportunidades para os alunos treinarem essa competência e desenvolverem uma tomada de consciência. Para a autora, este processo de tomada de consciência é fundamental e deve envolver primeiramente atividades de observação de diferentes fenómenos pragmáticos e socioculturais. Por este motivo, planificámos a nossa sequência didática partindo de materiais autênticos, essencialmente audiovisuais, mas também escritos, com o intuito de propiciar aos discentes o acesso a contextos socioculturais e comunicativos reais, que lhes permitissem compreender e apreender modos de atuar e de comunicar em espanhol.

Outro dos pilares sobre o qual assentámos a nossa intervenção foi a dimensão contrastiva entre o português e o espanhol, pois, segundo as implicações didáticas do enfoque comunicativo, “una de las estrategias importantes en el caso de las competencias

---

<sup>1</sup> Hernández Sacristan, C. (1999). *Culturas y Acción Comunicativa*. Barcelona: Octaedro.

sociolingüística, pragmática y discursiva puede ser la comparación con la primera lengua” (Iragui Cenoz, 2004, p. 7).

Estruturalmente, este trabalho divide-se em três grandes partes. Na primeira, estabelecemos os pressupostos teóricos que sustentam este estudo, fazendo a revisão da literatura mais importante sobre a cortesia verbal (principais autores e conceitos-chave), enquadrando o tema nos documentos normativos do ensino de ELE e, finalmente, estabelecendo o cotejo entre a língua e cultura espanholas e portuguesas a respeito dos tópicos específicos de cortesia sobre os quais incidirá a nossa intervenção. Na segunda parte, apresentamos o projeto de investigação-ação e efetuamos a contextualização empírica e metodológica do estudo, caracterizando brevemente o espaço e os sujeitos, e dando a conhecer os instrumentos e procedimentos de recolha de dados utilizados, bem como as técnicas de análise e tratamento dos mesmos. Na terceira parte, procedemos à apresentação e análise dos dados recolhidos, seguindo a linha cronológica da intervenção.

Para concluir, apontamos algumas considerações finais, decorrentes do projeto de intervenção, evidenciando os resultados e as suas implicações didáticas e deixando abertas possíveis linhas para investigações futuras.





## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

*Sentences are not ipso facto polite, nor are languages more or less polite. It is only  
speakers who are polite...*  
(Fraser, 1990, p. 233).

## **1. A cortesia verbal**

Neste ponto, faremos uma breve revisão da principal literatura sobre a cortesia verbal, tanto de âmbito teórico, como no âmbito da didática de ELE. Assim, primeiramente apresentaremos algumas das teorias fundacionais dos estudos linguísticos sobre a cortesia e delimitaremos alguns conceitos-chave que sustentam teoricamente o nosso projeto de intervenção. Seguidamente, contextualizaremos o tema da cortesia nos documentos reguladores do ensino de ELE – o *Plan curricular del Instituto Cervantes* e os vários Programas Curriculares de Espanhol que vigoram em Portugal.

### **1.1. Abordagem teórica do conceito**

#### **1.1.1. Para uma definição**

Embora o étimo da palavra cortesia nos remeta para o marco cronológico da época medieval, aludindo à vida da corte e aos hábitos dos cortesãos (Machado, 2003, p. 238), cujos modos e etiqueta eram considerados um elemento distintivo de classe, a prática das boas maneiras é um costume ancestral, identificado já na civilização egípcia (Brunner, 1997, citado por Contreras Fernández, 2005, pp. 16-17).

Assim, todas as sociedades, e provavelmente de todos os tempos, se preocupam por cultivar o respeito e as boas maneiras, dispondo para tal de um conjunto de normas que regulam as interações sociais, ditando que comportamentos e ações são adequados a uma determinada situação. A cortesia está, portanto, onipresente em todas as culturas e em todas as línguas, controlando a totalidade dos comportamentos, sejam eles verbais ou não-verbais, pois a comunicação nunca é um processo neutro. De ressaltar, porém, que estas regras, ainda que universais, não se manifestam da mesma forma em todas as sociedades:

Aunque la cortesía se considera como una forma de comportamiento humano universal, es bien sabido que existe una serie de diferencias interculturales en lo que respecta no sólo a la manifestación formal, sino también a la función interactiva de las normas vigentes en cada cultura específica (Haverkate, 1994, p. 12).

A profusão de literatura sobre a cortesia linguística nos últimos tempos potenciou uma multiplicidade de teorias (surgidas desde diferentes perspetivas), que tem vindo a

instaurar uma certa confusão à volta do conceito (Dimitrova-Galaczi, 2002). Assim, antes de iniciar o nosso trabalho, convém clarificar o quadro teórico de base. Conciliando a visão tradicionalmente antagónica que opunha à cortesia como norma social, formal e rígida, uma conceção dinâmica da cortesia como competência estratégica manipulada pelo Homem por forma a assegurar o equilíbrio nas relações interpessoais (Escandell Vidal, 1995), os estudos atuais defendem uma conceção holística da cortesia como um fenómeno simultaneamente pragmático e sociocultural. É sob este duplo prisma que abordaremos as questões da cortesia verbal neste trabalho, dado que são estas também as indicações dos documentos normativos para o ensino das línguas, de uma maneira geral, e do Espanhol em particular.

Assim, estabeleceremos como alicerce do quadro teórico do conceito a definição de Thomas (1995), acreditando ser a mais completa, pois para esta autora, a cortesia inclui não só a forma linguística, mas também o contexto do enunciado (tanto cultural, como situacional), a relação existente entre o falante e o ouvinte e as inferências que este último possa fazer das palavras do primeiro.

### **1.1.2. Algumas teorias**

Ainda que a cortesia como fenómeno social exista desde sempre, o seu desenvolvimento epistemológico só se deu a partir da década de 70 do século XX, graças a contributos oriundos de diferentes áreas do saber (filosofia, etologia, sociologia e etnografia).

Atualmente, o tema “está na moda”: multiplicam-se as publicações nos campos da pragmática e da sociolinguística, crescem os estudos contrastivos entre línguas e assiste-se a uma especialização das investigações empíricas sobre a cortesia por área geográfica, classe social, faixa etária, atividade profissional, género discursivo, programa televisivo ou radiofónico, etc. No universo hispanofalante, têm sido particularmente significativos os trabalhos desenvolvidos no seio do programa *EDICE (Estudios del Discurso de Cortesia en Español)*.

Neste capítulo, faremos um breve périplo pelos principais autores, e respetivas teorias, que mais impulsionaram o tema da cortesia verbal no âmbito da linguística, sendo incontornáveis os nomes de Lakoff, Brown & Levinson, e Leech.

Primeiramente, cabe aqui mencionar, ainda que sucintamente, o filósofo Paul Grice, uma vez que a sua teoria das máximas conversacionais assume um valor fundacional para a pragmática moderna, tendo influenciado, consequentemente, as principais teorias sobre a cortesia linguística e, especificamente, estes autores. Partindo do pressuposto de que num ato comunicativo os interlocutores têm como objetivo essencial transmitir a mensagem de modo eficaz, Grice postula que toda a conversação se rege pelo princípio de cooperação, o qual se concretiza através de quatro máximas conversacionais: a máxima de quantidade, a máxima de qualidade, a máxima de relação e a máxima de modo. Sempre que uma destas máximas é quebrada, surgem implicaturas, isto é, significados que não vêm expressos explicitamente, mas que podem ser inferidos da situação comunicativa concreta (Grice, 1975).

Para além destas, Grice reconhece a existência de outras máximas de diversa ordem, das quais destaca a cortesia como exemplo: “There are, of course, all sorts of other maxims (aesthetic, social, or moral in character), such as ‘Be polite’, that are also normally observed by the participants in talk exchanges, and these may also generate nonconventional implicatures” (Grice, 1975, p. 47).

Robin Lakoff (1973)<sup>2</sup> foi a primeira linguista a definir claramente as normas de cortesia. Apoiando-se em Grice, a autora propõe duas máximas de competência pragmática - “sea claro” e “sea cortés” (Lakoff, 1998, p. 265, citada por Rodrigues, 2003, p. 109)<sup>3</sup>. Cada falante selecionará, de acordo com os seus objetivos comunicativos, entre a clareza e a cortesia, estando consciente, porém, de que em caso de conflito entre ambas, terá que optar e, na maioria dos casos, deve prevalecer a cortesia, pois:

se considera más importante en una conversación evitar la ofensa que conseguir el objetivo de la claridad. Lo que es lógico, puesto que en la mayoría de conversaciones informales la comunicación real de ideas importantes es algo secundario respecto al mero hecho de afirmar y estrechar relaciones (1998, p. 267, citada por Rodrigues, 2003, p. 109).

---

<sup>2</sup> The logic of politeness; or, minding your p’s and q’s. In C. Corum, T. C. Smith-Stark & A. Weiser (Eds.) *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago: Chicago Linguistic Society. 292-305.

<sup>3</sup> As citações que se apresentam estão tomadas do texto de Rodrigues, D. F. (2003) e referem-se à tradução espanhola do texto de Lakoff: La lógica de la cortesia, o acuérdate de dar las gracias. In Julio, M.T. y Muñoz, R. (org.) *Textos clásicos de pragmática*. Madrid: Arco/Libros.

Para a consecução da máxima da cortesia, Lakoff estabelece três regras: a primeira – “No importune” – implica minimizar ao máximo a imposição sobre o interlocutor, sendo usada em situações formais de comunicação, marcadas por uma distância social; a segunda – “Ofrezca alternativas” – concorre com a primeira para a não imposição da autoridade do falante sobre o ouvinte, ao permitir que este tome as suas decisões mediante as opções dadas (o que atenua a gravidade de uma possível recusa); a terceira – “Haga que O[yente] se sienta bien - compórtese amigablemente” – ocorre nas situações em que há uma relação de proximidade e intimidade entre os interlocutores (Lakoff, 1998, p. 268, citada por Rodrigues, 2003, pp. 109-110).

Convém salvaguardar que estas máximas não são estanques nem lineares, havendo situações em que podem atuar simultaneamente e outras em que é preciso eleger aquela que mais se adequa ao contexto comunicativo, pois uma escolha errada pode originar uma rutura da cortesia.

Finalmente, Lakoff esclarece que estas máximas são universais, mas os costumes variam, pelo que diferentes culturas podem apresentar diferentes modelos de cortesia, de acordo com o predomínio que atribuam a cada uma das máximas (Lakoff, 1998, p. 277, citada por Rodrigues, 2003, p. 111).

O modelo de cortesia proposto por Penelope Brown & Stephen Levinson (1978)<sup>4</sup> constitui uma referência para todos os estudos posteriores no âmbito da cortesia verbal. O quadro teórico apresentado por estes autores assenta em dois pilares essenciais: a ideia de que toda a pessoa tem uma imagem pública a preservar (“face”) e a crença de que todos os atos sociais, sejam verbais ou não verbais, encerram em si uma potencial ameaça a essa imagem.

Nesta conjuntura, a cortesia surge como uma estratégia que visa atenuar a agressividade dos atos verbais, respeitando os desejos mútuos dos intervenientes (“face-wants”). Assim, segundo os autores, sempre que os interlocutores tenham que realizar um ato ameaçador da imagem (FTA, na sigla inglesa, correspondente a “face-threatening acts”), devem escolher entre as seguintes estratégias: direta, sem ação reparadora; direta, com ação reparadora, mostrando cortesia positiva; direta, com ação reparadora, mostrando cortesia negativa; ou indireta (Brown & Levinson, 1987, p. 69).

---

<sup>4</sup> A edição original da obra data de 1978, porém seguiremos aqui a edição de 1987.

A primeira estratégia só é usada excecionalmente em situações de grande intimidade entre os interlocutores, sendo sentida normalmente como uma ameaça à imagem pública. Na verdade, opção por uma destas estratégias depende de três variáveis sociológicas de contextualização: a distância social entre os interlocutores, a relação de poder entre eles e o grau de imposição do FTA numa determinada cultura. Deste modo, verificamos que a cortesia aumenta na justa medida em que aumentam a distância social entre os interlocutores, o poder do alocutário sobre o locutor e o grau de imposição do ato verbal.

Geoffrey Leech (1997) parte do princípio da cooperação de Grice e completa-o, estabelecendo dois novos princípios – o princípio da cortesia e o princípio da ironia –, apontando para cada um deles as respetivas máximas.

Além disso, o autor propõe escalas para determinar a importância e o tipo de cortesia a aplicar de acordo com os contextos, sendo a mais conhecida a de custo-benefício. Assim, quanto maior o custo e menor o benefício de um ato para o destinatário, mais descortês é esse ato, e *vice-versa*.

O modelo de cortesia de Leech, juntamente com os postulados de Grice, Brown & Levinson e Searle, constituem o marco teórico sobre o qual Haverkate formulará a sua teoria da cortesia verbal, perspectivando-a desde um ângulo pragmalinguístico<sup>5</sup>.

Partindo da conceção de “face” de Brown & Levinson, a que reconhece valor universal nas interações verbais, Haverkate concebe a cortesia como um fenómeno eminentemente racional, que permite ao locutor seleccionar as estratégias mais adequadas à preservação da imagem social, tanto própria como do interlocutor. Esta racionalidade manifesta-se essencialmente através da relação custo-benefício, mediante a qual o falante escolherá a estratégia de cortesia que com o menor custo verbal lhe permita o benefício esperado, tendo em linha de conta que as estratégias variam de acordo com o contexto situacional:

“[...] el hablante racional busca un equilibrio entre coste verbal y beneficio interactivo, guiándose tanto por su relación social con el interlocutor como por la índole de la situación comunicativa” (Haverkate, 1994, p. 39).

---

<sup>5</sup> Segundo o autor, a linguística e a pragmática são dimensões complementares, pelo que no seu estudo propõe uma análise dúplice: no plano pragmático, dará especial atenção “a las nociones de cortesía positiva y negativa, al análisis coste-beneficio y a las máximas conversacionales y de cortesía”; no plano linguístico, abordará “las características formales de los actos de habla corteses y no corteses” (Haverkate, 1994, p.9).

Para este autor, a cortesia linguística não é independente, mas está integrada na ação verbal, sendo um subato do ato de fala. O principal contributo de Haverkate para o estudo da cortesia linguística é precisamente a classificação que propõe dos atos de fala em função da cortesia, a que aludiremos no ponto 1.1.5.

### **1.1.3. O conceito de imagem do falante e do interlocutor**

Um dos conceitos nucleares nos estudos sobre o fenómeno da cortesia é, indubitavelmente, o conceito de “face”, divulgado por Brown & Levinson. Na verdade, a introdução do conceito deve-se ao sociólogo Erving Goffman, que advoga que todo o indivíduo possui uma “face”, que se pode definir como o valor social positivo que a pessoa reclama para si durante uma interação (Goffman, 1967, p. 5), ou seja, uma espécie de imagem pública ou reputação. Desta feita, todos os indivíduos se devem esforçar por respeitar tanto a imagem<sup>6</sup> própria como a dos outros, pondo em prática um conjunto de ações comunicativas, “face-work”<sup>7</sup>, sempre que se verifique alguma ameaça a essa imagem (Goffman, 1967, p. 12).

Brown & Levinson (1987) partem desta noção goffmaniana de imagem social, a que reconhecem uma validade universal, e distinguem duas dimensões dentro do conceito: a imagem positiva, que corresponde ao desejo que todo o ser humano tem de ser aprovado e aceite pelos demais, e a imagem negativa, que se refere ao desejo de cada um não ver impedidas as suas ações, ou seja, não sofrer imposições. Embora numa conversação interajam as duas imagens dos interlocutores, no caso das estratégias de cortesia, a mais valorizada é naturalmente a imagem do alocutário.

Ainda que esta teoria tenha gozado de grande aceitação entre os linguistas que se dedicaram ao estudo da cortesia, por ser a mais completa e sistematizada, a verdade é que sobre ela recaíram também muitas vozes dissonantes<sup>8</sup>, criticando essencialmente a sua falta de aplicação a culturas não anglófonas. Por este motivo, trabalhos mais recentes, sobretudo no âmbito dos estudos hispânicos, propõem uma conceção de imagem mais dinâmica e

---

<sup>6</sup> Utilizamos o termo “imagem” como correspondente do conceito inglês “face” por ser o mais difundido nos estudos sobre a cortesia verbal, tanto lusófonos como hispanófonos. Entre os estudos de expressão portuguesa, pode encontrar-se igualmente o termo “face”, sobretudo em autores brasileiros.

<sup>7</sup> A tradução do termo mais recorrente em espanhol é “actividades de imagen”, remetendo para Diana Bravo (cf. Bernal Linnarsand, 2007, p. 36; Contreras Fernández, 2005, p. 49). Em português, Rodrigues adota o termo “figuração”, por decalque do francês “figuration” (2003, p. 124).

<sup>8</sup> Para uma visão dos principais autores que se opuseram, de alguma forma, a esta teoria, cf. Bernal Linnarsand (2007) e Rodrigues (2003).

adaptável, sugerindo os termos de autonomia e afiliação, como categorias universais vazias que cada cultura preenche de forma diferente, de acordo com as condicionantes sociais e as particularidades comunicativas (Bravo, 1999; Contreras Fernández, 2005; Hernández Flores, 2002).

Relativamente à centralidade detida pela imagem do ouvinte nos estudos sobre a cortesia, Hernández Flores refere que se deve ter em conta igualmente a imagem do falante, pois ao dirigir-se a um ouvinte de forma cortês, este está também a favorecer a sua própria imagem, pelo seu comportamento socialmente correto. Em suma, numa atividade de cortesia, pretende-se alcançar “el beneficio mutuo de los hablantes, lo que supone el beneficio de la imagen de ambos” (2002, p. 60).

#### **1.1.4. Cortesia positiva e cortesia negativa**

A dicotomia entre cortesia positiva e cortesia negativa mais difundida deve-se a Brown & Levinson, e deriva diretamente do conceito de imagem: estamos perante cortesia negativa quando esta é motivada pela tentativa de preservação da imagem negativa do ouvinte e perante cortesia positiva quando se procura salvar a sua imagem positiva.

Brown & Levinson (1987) estabelecem para cada um destes tipos de cortesia um conjunto de estratégias minuciosamente detalhadas: quinze para a cortesia positiva e dez para a cortesia negativa. A cortesia positiva apoia-se numa relação de proximidade e intimidade entre os interlocutores, recorrendo a estratégias como valorizar o interlocutor, oferecer ou prometer coisas, procurar acordos, evitar desacordos, entre outras. No caso da cortesia negativa, tenta-se não interferir no espaço do destinatário, sendo indireto, minimizando a imposição, fazendo com que não se sinta mal por não aceder a um pedido, *et caetera*. Segundo os autores, a cortesia positiva não é muito notada nas conversas quotidianas, ao passo que a cortesia negativa é mais elaborada e convencionalizada nas estratégias linguísticas, sendo também a predominante nas sociedades ocidentais.

Apesar de posteriormente esta dicotomia entre cortesia positiva e cortesia negativa ter sofrido adaptações por parte de outros autores<sup>9</sup>, neste trabalho, seguiremos o modelo conceptual de Brown & Levinson, uma vez que é o que vigora nos documentos reguladores do ensino de línguas em geral (QECRL, 2001, p. 170) e de Espanhol em particular, no PCIC.

---

<sup>9</sup> Cf. Kerbrat-Orecchioni (1996). *La conversation*. Paris: Seuil, citada por Rodrigues, 2003, pp. 134-135.



### 1.1.5. Cortesia e atos de fala

A teoria dos atos de fala desenvolveu-se no seio da filosofia da linguagem, sendo os seus principais impulsionadores Austin (1962)<sup>10</sup> e o seu discípulo Searle (1969)<sup>11</sup>. Partindo do princípio de que a língua serve não apenas para dizer, mas também para fazer coisas, Austin institui como unidade mínima de comunicação os atos de fala, através dos quais podemos realizar ações como perguntar, ordenar, pedir, etc. Estas ações correspondem aos chamados atos ilocutórios, que traduzem a intenção comunicativa específica com que o locutor profere um determinado enunciado (Contreras Fernández, 2005, pp. 71-72).

Ao proceder a uma catalogação dos diferentes atos ilocutórios, Searle estabelece uma importante distinção entre atos de fala diretos e indiretos, afirmando que há situações em que “the speaker’s utterance meaning and the sentence meaning come apart in various ways. One important class of such cases is that in which the speaker utters a sentence, means what he says, but also means something more” (1975, p. 59). Um exemplo característico dos atos de fala indiretos é o caso das petições em forma de questões, como, por exemplo, “Podes fechar a porta?”. Naturalmente que perante este ato ilocutório, a reação esperada por parte do interlocutor (considerando que este seja eficiente na língua, cooperante e cortês) é que aceda ao pedido, e não que dê uma resposta afirmativa ou negativa à questão.

A eficácia comunicativa de um ato de fala indireto reside, portanto, na observância do princípio de cooperação entre o falante e o ouvinte e depende de “mutually shared factual background information”, que permite ao ouvinte fazer as inferências necessárias para decifrar a mensagem (Searle, 1975, pp. 60-61).

Estes conhecimentos compartilhados entre os interlocutores apontam muitas vezes para convencionalismos sociais e para uma gramaticalização, como é o caso das expressões idiomáticas e das fórmulas de cortesia (Contreras Fernández, 2005, p. 77). Frequentemente, os atos indiretos assentam na necessidade de ser cortês, já que a indiretividade permite preservar a imagem dos interlocutores “en el sentido de que rebajan las obligaciones de ambos interlocutores: al emisor lo coloca en posición de espera y al destinatario le ofrece libertad de decisión” (Contreras Fernández, 2005, p. 76).

---

<sup>10</sup> Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.

<sup>11</sup> Searle, J. (1969). *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Apoiando-se em Searle e tendo por princípio que a cortesia é inerente aos atos de fala, estando obrigatoriamente presente ou ausente, Haverkate (1994) propõe uma classificação dos atos de fala em corteses e não corteses.

Os atos de fala corteses têm como finalidade intrínseca beneficiar o interlocutor, subdividindo-se em atos expressivos (cumprimentar, elogiar, agradecer e desculpar-se) e comissivos (convidar, prometer). Por sua vez, os atos não corteses definem-se negativamente como aqueles que não representam benefício para o interlocutor e repartem-se entre atos descorteses (que não cabem numa análise da cortesia) e não descorteses. Os atos não descorteses são neutros, pois não são intrinsecamente corteses, a cortesia só se manifesta de forma extrínseca. Estes ramificam-se em dois tipos: os atos de fala assertivos, em que se evidencia “la intención del hablante de convencer al oyente de que él, es decir, el hablante, cree sinceramente que la proposición expresada corresponde a un estado de cosas real” (1994, p. 117); e os exortativos, nos quais o falante “tiene como fin influir en el comportamiento intencional del oyente de forma que éste lleve a cabo la acción descrita por el contenido proposicional de la locución” (1994, p. 148). Estes últimos encerram uma ameaça à imagem negativa do interlocutor, dividindo-se em impositivos, nos quais o benefício é para o falante (ex.: o rogo, a súplica e a ordem), e não impositivos, que favorecem o ouvinte (ex.: conselho, recomendação e instrução).

É hoje inquestionável, tal como já preconizava Searle, que os atos de fala, embora universais, não se realizam da mesma forma em todas as culturas, já que cada língua e cultura têm estilos diferentes de interação e podem ter preferência por certas estratégias. Estas diferenças refletem-se diretamente na expressão de cortesia, pois uma estratégia utilizada numa língua para realizar um ato verbal de forma cortês pode não ter esse valor noutra língua, em que pode ter um contexto de uso diferente ou até ser considerada descortês.

Por esse motivo, estes conteúdos devem merecer por parte dos professores de línguas a máxima atenção, como alerta Escandell Vidal: “Estos dos ámbitos [los actos de habla y la cortesía] son también del mayor interés para los profesores porque son los dos campos en los que se hacen más evidentes las diferencias culturales en lo que a normas de uso de la lengua se refieren” (2004, p.187).

Neste sentido, os atos de fala, assim como as estratégias de cortesia, que integram os atos verbais, devem ser analisados não só no interior de um dado contexto cultural, onde

têm influência as variáveis socioculturais, mas também atendendo à situação comunicativa, onde se manifestam as variáveis pragmáticas (Contreras Fernández, 2005).

## **1.2. A cortesia no ensino de Espanhol Língua Estrangeira: enquadramento nos documentos orientadores**

### **1.2.1. *Plan curricular del Instituto Cervantes***

Considerou-se pertinente fazer um enquadramento do tema da cortesia no *Plan curricular del Instituto Cervantes*, pois, ainda que este documento não tenha um valor normativo no contexto educativo português, constitui uma referência para todos os profissionais ligados ao ensino de ELE, quer ao nível da aprendizagem, quer do ensino ou da avaliação em Espanhol, conforme se esclarece logo na introdução<sup>12</sup>.

Com efeito, os fenómenos da cortesia merecem no âmbito do *PCIC* um tratamento bastante sistematizado e detalhado, sendo abordados desde uma perspetiva pragmática e sociocultural. Teoricamente, o documento segue de perto os postulados de Brown & Levinson, adotando fielmente alguns conceitos e adaptando outros. Assim, propõe-se uma distinção entre “cortesía positiva” e “cortesía negativa”, e é feita uma catalogação das estratégias como “directas” (correspondente a abertas e diretas na designação dos autores<sup>13</sup>), “atenuadas” (correspondente a abertas e indiretas) e “encubiertas” (correspondente a indiretas).

Primeiramente, o *PCIC* apresenta a cortesia entre as funções da língua, esclarecendo que o domínio das estratégias conversacionais de cortesia só é esperado a partir do nível C1, já que estas exigem conhecimento das convenções comunicativas e “un alto grado de desarrollo de la competencia funcional”<sup>14</sup>. Daqui se pode inferir que o tema é considerado bastante complexo, pois a sua apreensão demanda um elevado nível de proficiência na língua. No entanto, salvaguarda-se também que a sua aprendizagem é contínua e transversal a todos os níveis: “La cortesía verbal aparece desde A1 – con atenuadores como «Por favor» o «Perdón» –, pero se desarrolla especialmente desde B2

<sup>12</sup> Instituto Cervantes, 2006, em [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm), consultado em 06/01/2014.

<sup>13</sup> Designação equivalente a estratégias diretas sem ação reparadora na nomenclatura que usámos no ponto 1.1.2, resultante de uma tradução mais literal do original de Brown & Levinson. De igual modo, a designação ‘abertas e indiretas’ que surge no *PCIC* equivale às estratégias diretas com ação reparadora.

<sup>14</sup> Instituto Cervantes, 2006, em [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/05\\_funciones\\_introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_introduccion.htm), consultado em 06/01/2014.

en adelante”<sup>15</sup>. O capítulo “Funciones” está organizado em seis subcapítulos, sendo que as questões da cortesia verbal estão presentes em dois deles, a saber:

el cuarto recoge las funciones que suponen influir en la imagen del otro (amenazar, prohibir, pedir, sugerir, dar permiso, etc.); el quinto, las funciones que tienen que ver con las relaciones sociales y la cortesía más formulaica o convencional (saludar, despedirse, hacer un brindis, dar el pésame, etc.)<sup>16</sup>

O tópico da cortesia encontra maior desenvolvimento no capítulo “Tácticas y estrategias pragmáticas”<sup>17</sup>, especificamente no apartado “conducta interaccional”, onde se apresentam as ferramentas para que o falante comunique de forma adequada e possa “interactuar con otros de acuerdo con las reglas propias de la cortesía estratégica”<sup>18</sup>. Esta secção é dedicada exclusivamente a “cuestiones referentes a la cortesía verbal, tanto atenuadora como agradadora”, definindo-se estes tipos de cortesia como “los recursos lingüísticos de que dispone el usuario de la lengua y las tácticas y estrategias pragmáticas que utiliza para atenuar o intensificar los efectos de un acto de habla en el interlocutor”<sup>19</sup>, respetivamente.

Seguidamente, são discriminados para cada um dos níveis (A1, A2, B1, B2, C1, C2) os recursos linguísticos previstos para a concretização de diversas estratégias de cortesia, dividida entre “cortesía atenuadora” e “valorizante”. Os conteúdos estão expostos de forma progressiva, num crescendo de dificuldade e intensificação, concentrando-se a maioria nos últimos níveis.

Assim, para os níveis iniciais apenas se indicam recursos simples de cortesia verbal atenuadora, dividida em atenuação do papel do falante e do ouvinte (através do deslocamento de 2.<sup>a</sup> para 3.<sup>a</sup> pessoa e do deslocamento de 1.<sup>a</sup> pessoa para formas

<sup>15</sup> Instituto Cervantes, 2006, em [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/05\\_funciones\\_introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_introduccion.htm), consultado em 06/01/2014.

<sup>16</sup> Instituto Cervantes, 2006, em [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/05\\_funciones\\_introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_introduccion.htm), consultado em 06/01/2014.

<sup>17</sup> O PCIC apresenta uma distinção clara entre táticas e estratégias, sendo as primeiras um recurso concreto que o falante põe em prática numa determinada situação para operacionalizar uma dada estratégia, que corresponde ao seu propósito comunicativo. A relação entre táticas e estratégias não é unívoca, pois uma estratégia pode operacionalizar-se mediante várias táticas e uma mesma tática pode servir diferentes estratégias. (Instituto Cervantes, 2006, em [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/06\\_tacticas\\_pragmaticas\\_introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_introduccion.htm), consultado em 06/01/2014).

<sup>18</sup> Instituto Cervantes, 2006, em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/06\\_tacticas\\_pragmaticas\\_introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_introduccion.htm), consultado em 06/01/2014.

<sup>19</sup> Instituto Cervantes, 2006, em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/06\\_tacticas\\_pragmaticas\\_introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_introduccion.htm), consultado em 06/01/2014.

impessoais) e atenuação do ato ameaçador (através do uso do verbo “creer” e de formas rituais como “por favor”, bem como de atos de fala indiretos e imperativos lexicalizados como *perdona / perdone*).

A partir do nível B1, verifica-se uma complexificação das estratégias de cortesia atenuadora e o aparecimento da cortesia valorizadora. Apresentaremos aqui mais detalhadamente os descritores para o nível B1, por ser este o nível de referência dos alunos a quem será aplicada a parte prática deste projeto de intervenção.

No que se refere à cortesia atenuadora, sugerem-se a atenuação do papel do falante e do ouvinte pelo deslocamento pronominal de 2.<sup>a</sup> para 1.<sup>a</sup> pessoa (uso de expressões em que o falante se coloca no sítio do destinatário, como “yo que tú”). Relativamente à atenuação do ato ameaçador, neste nível incide-se sobre várias táticas diferentes: alteração da perspectiva temporal, por meio do valor de determinados tempos, modos ou expressões verbais, como o “imperfecto de cortesía”, o “condicional de cortesía”, o “condicional de modestia (en 1.<sup>a</sup> persona)” e a perífrase de futuro “ir a + infinitivo” “para rechazar propuestas o retrasar la respuesta o la acción ante una petición”; uso de atos de fala indiretos, tais como interrogativas para expressar exortação e ordem; recurso a “verbos performativos para atenuar opiniones, creencias, afirmaciones” (“creer”, “parecer”); apresentação de reparações nas desculpas e nas justificações; uso do infinitivo com valor de ordem geral. Ainda no âmbito da cortesia atenuadora, surge pela primeira vez neste nível a atenuação dialógica, que visa “expresar acuerdo parcial, como prelude a un movimiento contraargumentativo (Ex.: *Tienes razón, pero a mí eso ya no me convence*)”.

No tocante à cortesia valorizadora, espera-se que os aprendentes manuseiem duas estratégias: o uso de “halagos, cumplidos y piropos” e a “intensificación cortés” (definida como a colaboração máxima com o outro), embora não se especifiquem táticas concretas.

As questões da cortesia são ainda referidas no capítulo “Saberes y comportamientos socioculturales” do *PCIC*, alargando-se a sua atuação aos aspetos não-verbais da comunicação. Dentro deste capítulo, os fenómenos da cortesia incluem-se na secção “Relaciones interpersonales”, afetando os vários âmbitos das relações humanas propostas: âmbito pessoal e público, âmbito profissional e âmbito educativo.

Em suma, podemos concluir que o *PCIC* atribui à cortesia verbal um papel preponderante no desenvolvimento da competência comunicativa, abordando-a tanto na

sua vertente mais convencional, enquanto norma social, como na sua vertente discursiva, enquanto estratégia pragmática, sendo esta última dimensão a mais vinculada.

### 1.2.2. Programas curriculares de Espanhol

Ao contrário do que se verifica no *PCIC*, o tema da cortesia não recebe muita atenção nos programas curriculares de Espanhol, não constando especificamente entre os conteúdos socioculturais nem pragmáticos de nenhum dos anos/níveis.

Fazendo uma pesquisa rápida, notamos que a palavra “cortesia” apenas aparece mencionada nos programas de nível inicial do ensino secundário, uma única vez, inserida nas atividades de interação oral, no seguinte contexto: “Utilizar formas de cortesia habituais para chamar a atenção e cumprimentar” (esta frase repete-se *ipsis uerbis* nos programas dos três anos – 10.º, 11.º e 12.º<sup>20</sup>). Quando passamos para os programas de continuação (10.º e 11.º anos), a única referência a este tema aparece exatamente na mesma circunstância, como atividade de interação: “Expressar de forma cortês opiniões, desacordos e convicções” (Fernández, 2002a, p. 42; Fernández, 2002b, p. 7). Daqui se pode depreender que a abordagem à cortesia nos programas curriculares de Espanhol se resume a interações sociais básicas, no caso dos níveis iniciais, e à utilização de estratégias de atenuação na expressão de opiniões que eventualmente possam ameaçar a imagem do interlocutor, no caso dos níveis de continuação.

Contudo, o facto de as ocorrências do tópico da cortesia serem tão escassas não significa que o seu tratamento se reduza às situações descritas, nem tão pouco seja exclusivo da competência de expressão oral. Na verdade, analisando os conteúdos linguísticos previstos para cada ano/nível, pode constatar-se que em todos os programas, tanto do ensino básico como do secundário, estão presentes algumas táticas que podem concretizar as estratégias de cortesia.

Desta forma, no *Programa de Espanhol Nível Continuação de 10.º ano*, de que nos ocuparemos mais pormenorizadamente (por questões de articulação com a parte empírica deste relatório), podemos encontrar recursos que de forma explícita ou implícita servem a expressão de cortesia, especificamente: o plural de modéstia; o uso de “uno” em vez de “yo”; a utilização do pronome “se” como impessoal reflexa; a sistematização do uso dos tempos verbais (presente, pretérito imperfeito, futuro, condicional e imperativo) e das

---

<sup>20</sup> Fernández, 2001, p. 39; Fernández, 2002, p. 9; Fernández, 2004, p.9.

perífrases de obrigação; os usos da voz passiva; a sufixação de valor apreciativo ou depreciativo; a sistematização das orações exclamativas, imperativas e interrogativas; o reconhecimento do sentido e produção dos atos de fala indiretos (Fernández, 2002a, pp. 17-19).

Assim, verifica-se que, apesar de o programa não relacionar diretamente estes conteúdos com as estratégias de cortesia (aliás a cortesia nunca é mencionada como uma estratégia), é deixado um espaço para a sua exploração didática a partir dos usos e valores de determinados aspetos gramaticais.

## **2. Estratégias e recursos linguísticos de cortesia/descortesia: contraste entre o espanhol peninsular e o português europeu**

Neste capítulo, fixar-nos-emos nos tópicos específicos que abordaremos na nossa proposta de intervenção, estabelecendo um cotejo entre as duas línguas, delimitadas geograficamente ao território da península ibérica, desde o ponto de vista da expressão de cortesia ou descortesia.

### **2.1. Formas de tratamento**

As formas de tratamento constituem a primeira abordagem numa interação social, podendo determinar desde logo a cortesia ou descortesia de um ato verbal e condicionar, por isso, o rumo e o sucesso da conversação. Deste modo, podem funcionar como uma espécie de “*captatio benevolentiae*, como via para a persuasão, ou, pelo contrário, como meio de agressão verbal” (Rodrigues, 2003, p. 282).

As formas de tratamento compõem um sistema complexo, podendo ser classificadas segundo critérios morfológicos, sintáticos, lexicais e pragmáticos. Neste breve estudo, centrar-nos-emos apenas nos aspetos que se afiguram mais relevantes do ponto de vista contrastivo entre o espanhol e o português, e mais adequados ao nível de referência dos alunos, de acordo com as indicações dos documentos normativos.

Em primeiro lugar, cabe referir o sistema pronominal, pois, se gramaticalmente há uma correspondência direta entre os pronomes pessoais em português e em espanhol, constituídos por três pessoas para o singular e três para o plural, do ponto de vista

pragmático há algumas diferenças no seu uso, que se vão acentuando à medida que os alunos progridem na aprendizagem da língua estrangeira.

Segundo Carricaburo, em espanhol peninsular e normativo, o sistema de tratamento é dual, sendo composto por uma forma de respeito – “usted”/ “ustedes” – e outra mais informal – “tú”/ “vosotros (as)” (1997, p. 9). Também em português europeu, no momento de se dirigir ao alocutário, o falante pode optar pela 3.<sup>a</sup> ou pela 2.<sup>a</sup> pessoa, porém o sistema de tratamentos é muito mais elaborado e complexo.

Estudos realizados em ambas as línguas<sup>21</sup> defendem que a eleição de uma forma mais familiar ou mais formal obedece a um duplo eixo, encontrando-se, na linha horizontal, o grau de distância ou de familiaridade e, na linha vertical, as relações de poder, que estabelecem uma hierarquia entre os interlocutores. Nesta senda, as formas de tratamento podem resultar simétricas ou assimétricas, dependendo de fatores vários, como idade, sexo, parentesco, categoria profissional ou social, *et caetera*.

Relacionando as formas de tratamento com a cortesia, Rodrigues, apoiando-se em linguistas anteriores, estipula que as situações em que há uma maior distância e menor familiaridade correspondem a níveis mais elevados de cortesia, onde encontramos as formas de tratamento mais formais (“V. Ex.<sup>ª</sup>” seria a última da escala), ao passo que nos contextos de mais familiaridade e menos distância se verifica uma cortesia reduzida ou nula, aplicando-se as formas de tratamento mais informais (“tu” ou “você”) (2003, pp. 284-285).

Foquemo-nos agora no emprego concreto de determinados pronomes pessoais. O tratamento por “tú” em espanhol, quando é recíproco, traduz um maior grau de familiaridade e solidariedade, podendo ainda expressar uma aproximação psicológica e afetiva. Nas situações em que o tratamento não é recíproco, o “tú” é dirigido à pessoa mais jovem ou que tem menos poder social (Carricaburo, 1997, p. 9). Embora os usos de “tu” em português correspondam, *grosso modo*, àqueles definidos para o espanhol, facilmente constatamos que o “tuteo” em espanhol “es mucho más habitual y su uso está más extendido”<sup>22</sup> (Vigón Artos, 2005, p. 662), ou seja, o “tú” espanhol inclui o “tu” português,

---

<sup>21</sup> Para os estudos portugueses, refiram-se Carreira (1997) e Rodrigues (2003). Do lado espanhol, mencionem-se Carricaburo (1997) e Alba de Diego V. & J. Sánchez Lobato (1980). Tratamiento y juventud en la lengua hablada. In. *BRAE* 40. 96-128.

<sup>22</sup> Vários autores se têm referido ao relaxamento das estratégias de cortesia provocado pelo alargamento da forma de tratamento mais informal. Historicamente, o fenómeno recua às últimas quatro décadas do século XX e atinge os países europeus, de um modo geral, e, de forma particular, a sociedade espanhola. Na sua



mas o contrário não se verifica. Tal facto está associado ao uso em português europeu da forma de tratamento “você”, que ocupa um lugar intermédio na escala da formalidade e da cortesia, já que pode ter valor “de tratamento igualitário ou de superior para inferior (em idade, em classe social, em hierarquia)” (Cunha & Cintra, 2000, p. 294)<sup>23</sup>. Esta situação pode originar dois equívocos nos aprendentes portugueses de ELE. Por um lado, a tendência para fazer uma tradução direta de “você” por “usted”, quando, em muitos casos, o equivalente mais adequado será o tratamento de segunda pessoa, pois, ainda que o espanhol admita a utilização de um “usted” entre iguais que querem manter uma certa distância, ou quando estão em causa ponderações entre diversas variáveis – mais poder e menos idade –, o seu uso é muito menos frequente. Por outro lado, é importante delimitar bem a extensão do “tuteo” em Espanha, pois os alunos, convictos de que os espanhóis tratam toda a gente por “tú”, podem avançar para um tratamento de 2.<sup>a</sup> pessoa em situações em que este pode ser tomado como falta de cortesia, constituindo uma ameaça à imagem do interlocutor. Movida por estas preocupações didáticas, Dolores-Espiauba traça uma caracterização do “tuteo” peninsular para facilitar a sua aprendizagem aos estudantes estrangeiros. Assim, começa por descrever o seu uso por âmbitos socioculturais como: relações familiares, relações profissionais (laborais ou contexto de ensino), estabelecimentos públicos e comerciais e serviço doméstico. Finalmente, propõe como fator determinante para o uso de “tú”, acima de qualquer outro, “el hecho de compartir algo” com o interlocutor, seja idade, sexo, trabalho, ideologia, pertença a um grupo ou apenas amigos comuns (Soler-Espiauba, 1996).

Outro problema ainda é o facto de em português, por vezes, se omitir a forma de tratamento “você”, mantendo-se a desinência verbal de 3.<sup>a</sup> pessoa, nas situações em que o locutor não sabe como dirigir-se ao alocutário, o que, na perspetiva de Carreira (1997, p. 74), corresponde a um grau zero de respeito ou cortesia<sup>24</sup>.

---

origem encontram-se o crescimento económico e a atenuação das diferenças entre classes, tendente para a criação de uma sociedade mais igualitária e mesocrática (Ardila, 2003).

<sup>23</sup> A este propósito, os autores referem ainda que “você” pode ser uma forma de intimidade entre as classes sociais mais abastadas e que atualmente se tem assistido a uma generalização desta forma de tratamento (Cunha & Cintra, 2000, p. 294). Num trabalho empírico, Hammermüller (1993, p. 108, citado por Rodrigues, 2003, p. 324) dá conta da polissemia de “você”, tendo por base a maneira como este é sentido pelos falantes. Ainda que o uso de “você” atualmente tenha perdido o valor despectivo que teve em tempos (Cintra, 1972, pp. 29-31), continua a gerar algum desconforto entre determinadas classes sociais ou pessoas, sobretudo quando parte de alguém de estrato social inferior ou com quem não se tem suficiente intimidade.

<sup>24</sup> Em nosso entender, esta questão é mais complexa, pois em determinadas situações o simples tratamento na 3.<sup>a</sup> pessoa verbal é sentido como cortês, mas descortês se vier expressa a forma de tratamento “você”. Tal verifica-se, por exemplo, no tratamento de um aluno perante o seu professor.

Quando passamos para o paradigma do plural, as dificuldades dos alunos aumentam e as possibilidades de ocorrer um mal-entendido também, motivado pelo quase desaparecimento da forma pronominal de 2.<sup>a</sup> pessoa do plural “vós” e da correspondente forma verbal, persistindo apenas na região Norte de Portugal e nalgumas zonas do Interior Centro. No português europeu padrão, esta forma tende a ser substituída por “vocês”, que corresponde a uma 3.<sup>a</sup> pessoa gramatical, mas com um valor semântico-pragmático de 2.<sup>a</sup> pessoa. Consequentemente, os alunos portugueses aprendentes de ELE, que manifestam algumas dificuldades no entendimento da forma de tratamento “vosotros” (assim como de “vós”), têm tendência a fazer corresponder “vocês” a “ustedes”, o que resultará num tratamento inadequado, uma vez que, ao contrário da forma singular “você”, “vocês” define-se pelos traços + familiaridade e - cortesia.

Nesta senda, o uso de formas deferentes mais corteses em espanhol está reservado a contextos comunicativos mais formais e tem uma utilização mais limitada. Frequentemente, o tratamento de “usted/es” equivale a fórmulas nominais de tratamento muito variadas em português, como “o/a senhor/a”, “o senhor X”, “Dona X”, ou aos títulos académicos e profissionais, como “a Doutora X” ou “o engenheiro Y” (Vigón Artos, 2005, p. 663), cuja utilização é quase nula em Espanha, posto que “doctor solo se utiliza como vocativo para médicos” (Carricaburo, 1997, p. 61).

Numa situação de conflito, em que se manifestam diversos traços inversamente polarizados (+ idade/ - poder social, por exemplo), em espanhol pode optar-se pelo tratamento “usted”, embora nestas circunstâncias o mais comum seja “esperar que el otro dé la pauta” (Carricaburo, 1997, p. 61).

Finalmente, cabe mencionar que a decisão por uma forma de tratamento mais formal ou informal pode assentar, em última análise, na subjetividade do emissor, isto é, nas suas crenças ou hábitos sociais, aquilo que Ardila (2003) definiu como “idiosincrasia del hablante” e que constitui, a seu ver, o último nível de concretização da cortesia. A este propósito, Ramos González afirma que “el uso del tú y del usted tiene una línea divisoria muy difícil de definir” (2009, p. 9), o que se deve à constante alteração das sociedades e das culturas, capazes de criar modas, e à individualidade do emissor, ao grau de civismo e educação que este quer transmitir. Nesta linha de raciocínio, a autora conclui que nós, professores de espanhol, “no por esto como enseñantes tenemos que simplificar los usos,

sino intentar contribuir haciendo apreciar la riqueza de la lengua a nuestros alumnos” (Ramos González, 2009, p. 9).

Em conclusão, considerando que o uso pragmático das formas de tratamento em português e espanhol nem sempre coincide, a utilização de uma forma de tratamento num contexto em que era esperada outra pode originar, na melhor das hipóteses, um comportamento socialmente inadequado ou estranho, ou, na pior das hipóteses, um comportamento descortês, que pode constituir uma ameaça à imagem do interlocutor e pôr em risco a interação comunicativa.

## **2.2. Formas de atenuação**

Embora a atenuação venha normalmente associada à cortesia, e por vezes até se confunda com ela, convém delimitar conceptualmente os termos. Para Briz (2003), a atenuação é uma categoria pragmalinguística independente da cortesia, ainda que nalgumas situações seja motivada pela necessidade de ser cortês, definindo-se, neste caso, como uma estratégia que visa mitigar a potencial ameaça do ato ilocutório e, assim, preservar as imagens dos interlocutores.

Por conseguinte, no âmbito da cortesia verbal, a atenuação é entendida simultaneamente como uma estratégia social e linguística, já que, para conseguir uma aproximação ao seu interlocutor, o falante se distancia da mensagem, suavizando o seu conteúdo, ou dissimulando o benefício pessoal que o impele (Briz, 2006, 2013).

A atenuação é, portanto, uma estratégia retórica, que tem como fim persuadir o interlocutor e lograr o êxito conversacional; trata-se, nas palavras de Briz, de um jogo no qual “los conversadores, en tanto jugadores, juegan siempre a ganar y para ello recurren a estrategias [...] y a tácticas verbales y no verbales para lograr la mayor ganancia, en el caso de la conversación, la *aceptación* del oyente” (2006, p. 252).

Apresentaremos aqui a sistematização dos tipos e táticas de atenuação proposta por Briz (2006) para a língua espanhola. Segundo o autor, a atenuação pode incidir: diretamente sobre a maneira como se diz, a enunciação, sendo extraproposicional; ou diretamente sobre o que se diz, o enunciado, afetando indiretamente a enunciação.

No primeiro caso, a atenuação é estritamente pragmática e consiste em mitigar a força do ato ilocutório ou o papel dos interlocutores, manifestando-se através de várias táticas: uso de verbos performativos atenuadores da ação ou da intenção (“pensar”,

“imaginar”, “creer”); modificação do verbo performativo mediante a utilização de diferentes tempos e modos verbais (*vide infra* 2.3.); modificações modalizadoras do ato de fala, à margem da oração, como, por exemplo, fórmulas convencionais, locuções e modismos (muito utilizadas para suavizar atos assertivos e exortativos como petições); elipse da conclusão, bastante usada coloquialmente também nos pedidos; atenuação do papel dos intervenientes, quer através da impessoalização do ‘eu’ (minimizando o seu papel ou a sua responsabilidade), quer através da despersonalização do ‘tu’ (quando ameaçado diretamente pelo ato de fala)<sup>25</sup>.

No segundo caso, a atenuação é de índole semântico-pragmática e atua sobre o conteúdo proposicional, alterando a mensagem na sua totalidade ou parcialmente. Deste modo, pode recair apenas num elemento, através da sua modificação gramatical ou léxica (introdução de quantificadores, partículas, locuções, e a própria seleção lexical, eufemismos, etc), embora afetando globalmente a intenção da mensagem, ou modificar toda a proposição, o que frequentemente se dá por meio de orações subordinadas concessivas, condicionais, causais e adversativas. Um exemplo deste último tipo de mitigação é conseguido pelo que Briz designa “preludios mitigadores del desacuerdo que sigue” (2006, p. 243), como é o caso da expressão concessiva “sí, pero”, em que o acordo anterior ilude de forma cortês a oposição ou restrição que realmente se expressa.

A estratégia de atenuação pode ser ainda mais ampla, aplicando-se não apenas à enunciação, mas a todo o intercâmbio conversacional, tendo como função minimizar o desacordo com o interlocutor. A atenuação dialógica pode exteriorizar-se essencialmente por duas vias: a expressão de incerteza ou ignorância fingida; e a manifestação de acordo parcial, através de movimentos concessivo-opositivos ou restritivos que preludiam o desacordo (“Sí, pero...”, “sí, bueno, pero...”, etc), ou de minimização do desacordo<sup>26</sup>.

A atenuação está sujeita a diferentes escalas e graus, representando-se as primeiras sintagmaticamente, pelo número de atenuantes, e os segundos paradigmaticamente, pela maior ou menor força que encerra o atenuante (por exemplo, o uso do verbo “querer” em

---

<sup>25</sup> A gramática tradicional designa estes processos como “desplazamientos deícticos y modales” (Carricaburo, 1997), correspondendo os primeiros a estratégias de atenuação do papel dos interlocutores e os segundos à atenuação do ato ilocutório.

<sup>26</sup> Conforme visto anteriormente, o *PCIC* também expõe uma classificação tripartida da atenuação, mas diferente: atenuação do papel do falante e do ouvinte, do ato ameaçador e atenuação dialógica. Não obstante, os mecanismos linguísticos descritos coincidem, em geral, com a enumeração de Briz. Seguimos aqui a proposta de Briz por crermos que constitui uma sistematização mais abrangente e perfeitamente adaptável à língua portuguesa (cf. Gomes, C. (2013) *Mecanismos de atenuação e intensificação no ensino do Português Língua Estrangeira: um estudo de caso*).

condicional implica um maior grau de atenuação do que no imperfeito). Estas escalas são definidas linguisticamente, o que faz com que divirjam de língua para língua (um recurso atenuador numa língua pode não ter esse valor noutra, que pode recorrer a outro no mesmo contexto), e às vezes dentro das variações diatópicas da mesma língua.

Apoiado em investigações empíricas, Briz constata, por exemplo, que o espanhol peninsular, comparado com a variedade americana, se apresenta muito menos atenuado, sendo evidências deste facto: o uso mais estendido do imperativo sem atenuantes; a realização de pedidos mais direta e, portanto, menos atenuada; o menor recurso a “por favor” e a formas de agradecimento.

Há, no entanto, que ressaltar que o grau de atenuação não está diretamente indexado ao grau de cortesia, pois um enunciado pode ser igualmente cortês sendo mais ou menos atenuado, o que dependerá da maior ou menor necessidade de minimizar a potencial ameaça, e que decorre do contexto comunicativo e, em última análise, da reação do ouvinte. Portanto, “el grado de atenuación del español peninsular es proporcional al grado de mayor o menor aceptación por parte del otro que realice el hablante” (Briz, 2003, p. 23).

Considerando que as estratégias e escalas de atenuação obedecem a variáveis socioculturais, e admitindo, embora sem fundamento científico<sup>27</sup>, que estas distinções enumeradas entre o espanhol peninsular e o americano são igualmente válidas no contraste com o português europeu (qualquer pessoa minimamente conhecedora de ambas as línguas e culturas já notou que os espanhóis são mais “diretos”, constatação que origina frequentemente no senso comum o estereótipo do espanhol rude e mal-educado), convém que os alunos estejam conscientes deste fenómeno, pois daí poderão advir choques culturais geradores de descortesia ou, no mínimo, de estranheza e inadequação. A este respeito, Briz refere a hilaridade que poderia causar em Espanha o uso excessivo de atenuantes numa interação coloquial marcada pela familiaridade (que, em casos mais extremos, poderia até provocar uma rejeição no seio do grupo), ou um pedido demasiado elaborado linguisticamente dirigido ao empregado do bar (2006, p. 253).

Um dos atos de fala que requerem mais estratégias de atenuação é precisamente o pedido, definido como um ato exortativo impositivo e pertencente à cortesia negativa (Haverkate, 1994), pois através dele o falante interfere diretamente na liberdade do

---

<sup>27</sup> A este nível, poderão ser bastante profícuos e reveladores os resultados do projeto internacional *ES.POR.ATENUAÇÃO*, que já está em desenvolvimento e que tem por finalidade estudar o tema da atenuação no âmbito do espanhol e do português, nas variedades europeias e americanas (Briz, 2013).

ouvinte, coagindo-o a realizar a ação por si pretendida. Vários estudos têm sido dedicados ao ato de fala pedir, especificando diversas estratégias e recursos de atenuação que envolve a sua realização cortês, como, por exemplo, o recurso a atos de fala indiretos de diferente índole (sendo o mais usual a pergunta), o uso de verbos modais, a eleição do tempo e modo verbal, o uso de formas convencionalizadas, etc (Alba de Diego, 1994).

Neste trabalho, centrar-nos-emos na atenuação como estratégia de cortesia aplicada especificamente à realização de pedidos, estabelecendo o confronto oportuno entre o espanhol e o português nas táticas e recursos emergentes das situações comunicativas alvo de análise na intervenção didática. Não obstante, no âmbito da atenuação nas petições, concederemos particular relevância ao papel dos tempos e modos verbais, de que nos ocuparemos no ponto seguinte.

### **2.3. Tempos e modos verbais**

Tanto em espanhol como em português, linguistas e gramáticos são unânimes em considerar que há tempos e modos verbais mais propícios à realização de atos corteses do que outros. Entre os preferidos, encontram-se os tempos do passado e do futuro, já que estes permitem ao falante distanciar-se cronologicamente do aqui e agora do enunciado, criando uma “metáfora temporal”, que possibilita atenuar uma potencial ameaça subjacente ao ato de fala (Haverkate, 1994; Rodrigues, 2003).

Assim, os tempos da cortesia por excelência são, em espanhol como em português, o imperfeito, o condicional e o futuro, embora se verifiquem algumas oscilações na carga semântico-pragmática que assumem em cada língua.

Carricaburo (1997, p. 70) faz a distinção entre “futuro de modestia” e “futuro de cortesia”, como derivações do futuro de probabilidade. O primeiro utiliza-se para matizar uma opinião pessoal e não entrar em conflito com o interlocutor; o segundo usa-se para fazer depender a ação da decisão do ouvinte (por exemplo, “Usted dirá lo que desea.”). Em português, o futuro também se pode assumir como “uma forma polida de presente” (Cunha & Cintra, 2000, p. 457), contudo o seu uso cortês está associado precipuamente a uma asserção atenuada<sup>28</sup>, coincidindo mais com o “futuro de modestia” espanhol.

Em relação ao uso cortês do condicional em espanhol, como uma tática do falante para influir na conduta do ouvinte, encontramos as designações de “potencial de cortesia”

---

<sup>28</sup> Cf. Rodrigues, 2003.

(Carricaburo, 1997, p. 71) e “condicional de mitigación” (Haverkate, 1994, p. 192)<sup>29</sup>. De igual modo, em português o condicional pode utilizar-se “como forma polida de presente, em geral denotadora de desejo” (Cunha & Cintra, 2000, p. 461), equivalendo aos usos que tem em espanhol. No entanto, o seu emprego cinge-se a um registo de língua muito mais cuidado e remete para contextos bastante formais e com um grau de cortesia muito elevado (Carreira, 2001, p. 108, citada por Rodrigues, 2003, p. 232). Na verdade, em português, em linguagem corrente, o imperfeito substitui o condicional em todos os seus valores de cortesia.

Embora o espanhol possua também um “imperfecto de cortesía” ou “imperfecto de mitigación” para expressar “solicitud, sugerencia, opinión o ruego” (Carricaburo, 1997, p. 70), que é equipolente ao português, a diferença reside no facto de em espanhol este funcionar, nalgumas circunstâncias, como uma alternativa<sup>30</sup> e ter em português um uso muito mais alargado.

O modo imperativo, por outro lado, está associado geralmente a ações descorteses ou pouco corteses, uma vez que, quer expresse um ato mais impositivo (como uma ordem ou um pedido), quer menos impositivo (como um conselho), pressupõe sempre uma posição de superioridade e autoridade do locutor, que pretende interferir na ação do alocutário levando-o a realizar os seus desígnios (Mateus, Brito, Duarte, & Faria, 1998, pp. 89, 107, 249).

Ainda assim, ambas as línguas admitem uma interpretação cortês do imperativo, dependendo primeiramente da entoação e da linguagem não-verbal que acompanham a enunciação (um simples sorriso pode transformar uma ordem num pedido), e seguidamente da situação comunicativa particular em que este ocorre (Cunha & Cintra, 2000, p. 475; Haverkate, 1994, pp. 162-165).

Do ponto de vista linguístico, para ser entendido como cortês, o imperativo em português vem normalmente associado a estratégias de atenuação e raramente aparece isolado, ao contrário do que acontece em espanhol, onde o seu uso é inclusivamente mais generalizado.

---

<sup>29</sup> Atendendo ao valor de atenuação que o condicional e o imperfeito podem assumir nalguns enunciados, Haverkate propõe a alteração da nomenclatura tradicional para “condicional de mitigación” e “imperfecto de mitigación” (1994, pp.192-194).

<sup>30</sup> Carricaburo refere que com os verbos “querer, poder, valer, deber, convenir, necesitar, desear” o imperfeito pode ser substituído pelo condicional simples, não mencionado qualquer alteração de matiz (1997, p. 71).

Num periódico em linha de 2009, num artigo intitulado “¿Por qué los españoles caen tan mal?”, o seu autor elencava as faltas de modos dos espanhóis que fazem com que não sejam bem quistos pelos outros povos. O primeiro argumento apresentado está precisamente relacionado com o uso do imperativo: «Allá por donde van los españoles **hablan en imperativo: “¡Eh, ponme un café!”; “¡Dame un cruasán!”; “¡Sírvenme una caña!”; “Pásanos unas hamburguesas...!”**». E acrescentava em jeito de síntese: “**nunca piden las cosas por favor, hablan en imperativo**”(Salas, 2009)<sup>31</sup>.

Na verdade, este não é um estereótipo sem fundamento, pois um estudo levado a cabo por Blum-Kulka, House e Kasper (1989)<sup>32</sup> mostra que, comparativamente com outras línguas (francês, inglês, alemão e hebraico), o espanhol é aquela que mais recorre ao imperativo para realizar petições (citados por Escandell Vidal, 1995, pp. 43-44). Resta saber, porém, se tal facto é sentido entre os falantes nativos como uma falta de modos ou de educação<sup>33</sup>.

Haverkate (1994, p. 166) explicita duas condições essenciais para que a oração imperativa seja realizada de forma cortês em espanhol: situações comunicativas em que os papéis dos interlocutores estão bem definidos, isto é, atividades de rotina (por exemplo, uma interação num bar ou numa mercearia); situações em que a colaboração do interlocutor se reduz a uma tarefa simples (por exemplo, dizer a hora, dar lume ou abrir a porta). Note-se, no entanto, que em qualquer uma destas situações o uso simples do imperativo em português seria entendido como descortês, a não ser que entre os interlocutores houvesse grande intimidade.

Para além destes tempos e modos verbais, existem outros que podem servir a expressão de cortesia em ambas as línguas, como é o caso do presente do indicativo, do infinitivo, do gerúndio ou do imperfeito do conjuntivo.

Apesar das afinidades entre o espanhol e o português no respeitante ao valor semântico-pragmático dos tempos e modos verbais de cortesia, é pertinente sensibilizar os discentes para os pequenos matizes do seu uso, pois podem ter implicações comunicativas,

---

<sup>31</sup> <http://blogs.lainformacion.com/zoomboomcrash/2009/11/02/%C2%BFpor-que-los-espanoles-caen-tan-mal-en-el-extranjero/> (consultado em 30/12/2013). O destaque a negrito pertence ao texto original.

<sup>32</sup> Blum-Kulka, S. (1989). Playing it safe: The role of conventionality in indirectness. In S. Blum-Kulka, J. House & G. Kasper (eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies* (37-70). Norwood: Ablex Publishing.

<sup>33</sup> É interessante notar a crescente preocupação, no âmbito da didática de ELE, pela abordagem adequada ao imperativo como tempo de cortesia. Veja-se, a título de exemplo, a proposta de Caldero Cornejo (2009).



representando oscilações no grau de atenuação, ou socioculturais, levando à formação de estereótipos.

## 2.4. “Los tacos”

A inclusão deste tema num estudo sobre cortesia pode parecer, à primeira vista, um contrassenso, uma vez que “taco” ou “palabrota”, segundo a definição da *Real Academia Española* diz respeito a um “dicho ofensivo, indecente o grosero”<sup>34</sup>, pelo que se associa ao insulto e, consequentemente, à descortesia.

A relevância do tratamento deste tópico no contexto deste relatório prende-se, por um lado, com a extensão do seu uso na cultura espanhola e, por outro, com a peculiaridade do seu papel nas questões de cortesia. Como refere Santos Carretero, as sociedades ocidentais, de um modo geral, são pródigas em insultos. Porém, entre todas, “la cultura que ostenta el podio en esto de insultar y proferir improperios es, para bien o para mal, la española” (2011, p. 5).

Apesar de ser uma característica própria da linguagem coloquial, o uso destes termos grosseiros está omnipresente em vários setores da sociedade espanhola, encontrando-se no cinema, na televisão, nas séries juvenis, na música e nas redes de comunicação social. Deste modo, entram também para a sala de aula de ELE, sobretudo quando o professor decide enriquecê-la com o recurso a materiais audiovisuais autênticos, provocando frequentemente estranheza nos nossos discentes e ferindo, ocasionalmente, a sua sensibilidade.

Na verdade, o significado destas “palabras malsonantes” vai muito mais além do seu sentido literal disfémico e ofensivo, e muitas vezes, após sofrerem um processo de esvaziamento do seu sentido original, transformam-se num “accesorio de la comunicación”, “un refuerzo del diálogo, que sirve para animar la conversación” (Santos Carretero, 2011, p. 6). Linguisticamente, recebem o nome de “reguladores fáticos, llamadas de atención o refuerzos argumentativos”, ou ainda “intensificadores interdictos” (Monjour, 2006, p. 71).

Embora na cultura espanhola os “tacos” sejam um fenómeno transversal a todas as idades, sexos e classes sociais, o seu uso está relacionado com um registo de língua mais

---

<sup>34</sup> [www.rae.es](http://www.rae.es) (consultado em 29/12/2013).

informal, familiar, e frequentemente juvenil, cumprindo entre os mais novos uma função de identificação com o grupo e de reforço da camaradagem.

Se o uso de tabuísmos é fecundo em valores sociais, a sua interpretação pragmática não é menos rica e complexa: num dado enunciado, estas unidades lexicais podem servir como intensificadores do conteúdo proposicional do ato de fala ou, paradoxalmente, como atenuadores do mesmo (Monjour, 2006, p. 72); comumente podem encerrar uma força ilocutória oposta à ofensa, servindo muitas vezes como um elogio ou como vocativos carinhosos.

Assim, verificamos que recursos linguísticos intrinsecamente descorteses, e potencialmente ameaçadores da imagem dos interlocutores, podem estar também, em determinados contextos, ao serviço da transmissão de cortesia. Desta feita, constata-se que o uso de “palavras malsonantes” não só não ameaça a imagem do interlocutor, como, pelo contrário, serve o propósito de a fortalecer, constituindo um ato de cortesia positiva, que favorece tanto o falante como o ouvinte (Brenes Peña, 2007; Monjour, 2006).

A este tipo de descortesia aparente, Briz chama “cortesía verbal interpretada” (2004, p. 67), visto que só funciona graças à solidariedade e cumplicidade dos interlocutores e depende dos conhecimentos partilhados entre eles. Por este motivo, dada a riqueza polissémica do uso dos “tacos”, a sua interpretação será sempre ambígua e estará pendente das circunstâncias em que ocorre o intercâmbio comunicativo<sup>35</sup> e da leitura e cooperação do alocutário, pois um recurso linguístico isoladamente nunca poderá ser considerado cortês ou descortês.

Estas variáveis sociopragmáticas inerentes ao uso e valor comunicativo dos tabuísmos são igualmente válidas para a língua e cultura portuguesas<sup>36</sup>, porém o seu uso é bastante mais restrito do que em espanhol. Efetivamente, ouvir um palavrão na rua ou num espaço que não seja o privado ou restrito provoca, na generalidade da população portuguesa, um certo mal-estar e os seus autores são tomados imediatamente por mal-educados e gente de baixo nível social<sup>37</sup>. Inclusivamente, até há pouco tempo atrás, estes

---

<sup>35</sup> Santos Carretero (2011) dá conta da importância da entoação na valoração positiva ou negativa de um insulto, por exemplo.

<sup>36</sup> Miguel Esteves Cardoso, numa publicação num *blog* em 29/06/2011, dá conta desse esvaziamento lexical que sofrem os palavrões e da perda do seu sentido literal, de tal forma que, em determinados contextos, o uso de uma palavra de um registo de língua superior pode resultar mais ofensivo que o palavrão (Cardoso, 2011, em <http://adolescente-pseudo-tudo.blogs.sapo.pt/179881.html?view=277673>, consultado em 19/01/2014).

<sup>37</sup> A utilização de vulgarismos na língua portuguesa, para além de depender do nível sociocultural dos falantes e do contexto, está sujeita também a variações regionais. A este nível destaca-se a peculiaridade do

vulgarismos eram expurgados dos dicionários e, quando recentemente passaram a ser incluídos, levantou-se algum desconforto e indignação entre a opinião pública<sup>38</sup>.

Assim, tendo em conta a expansão deste recurso linguístico na cultura espanhola, por um lado, e a conotação habitualmente negativa que assume no contexto português, por outro, a inclusão deste conteúdo no ensino de ELE afigura-se-nos bastante pertinente, não para que os alunos aprendam a expressar-se de forma vulgar em espanhol, mas para que compreendam as diferenças socioculturais que estão subjacentes a este costume espanhol e tomem consciência de algumas das suas implicações pragmáticas.

---

seu uso na região do Porto, que talvez possa constituir uma aproximação à realidade espanhola. Num artigo de opinião publicado no jornal *Público*, um português afirmava que “No Porto, os palavrões não são obscenos: são uma arte e uma filosofia”, acrescentando que “[s]ão de todos, e não de uma elite indecente.” (Moura, 2009, em <http://blogues.publico.pt/reporterasolta/semiotica-do-palavrao/>, consultado em 19/01/2014). A este respeito, refira-se a recente notícia, que mereceu destaque nos diversos meios de comunicação social, sobre a publicação de uma coletânea de calão típico desta região: *Lugares e palavras do Porto*, com coordenação de João Carlos Brito, a ser lançada a 12/07/2014.

<sup>38</sup> Na edição em linha do jornal *Sol* de 22/09/2010, podia ler-se o título “Dicionário com palavrões recomendado a alunos de seis anos”, aquando da inclusão de vulgarismos no *Dicionário de Língua Portuguesa* da Porto Editora, normalmente recomendado pelas escolas (*Sol*, 2010, em <http://www.sol.pt/noticia/633>, consultado em 19/01/2014).



## **CAPÍTULO II – ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO**

*Enseñar una lengua lleva asociado, por tanto, enseñar a percibir y a evaluar las situaciones y las relaciones sociales tal y como las perciben y las evalúan los nativos, para poder adaptar el comportamiento lingüístico propio a los mismos parámetros que ellos.*

(Escandell Vidal, 2004, 7. La cortesía, parágrafo 8)

## **1. Questão e objetivos de investigação**

O presente estudo propõe uma abordagem didática às questões da cortesia verbal no âmbito do ensino de ELE. Tendo constatado que o tema da cortesia não merece um tratamento muito aprofundado ou sistemático nos programas curriculares de Espanhol, em contraste com o que se verifica no *QECRL* e no *PCIC*, desenvolvemos e aplicámos uma sequência didática com a finalidade de refletir sobre o contributo que o tratamento deste conteúdo pode aportar para a melhoria das aprendizagens dos discentes.

Assim, formulámos como questão orientadora do nosso trabalho de investigação a seguinte:

- Em que medida a aprendizagem da cortesia verbal permite o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos de ELE?

Durante o desenvolvimento do projeto de intervenção, estabelecemos alguns objetivos didáticos específicos, cuja concretização cumulativa converge no sentido de responder à questão formulada:

- Sensibilizar os discentes para a importância da expressão de cortesia nas interações verbais e sociais;
- Consciencializar os alunos para a variação tópica do fenómeno da cortesia em função do contexto sociocultural e da situação comunicativa;
- Promover o confronto entre a realidade sociocultural portuguesa e espanhola;
- Desenvolver a competência comunicativa dos alunos em espanhol através da aprendizagem de estratégias verbais de cortesia.

Explicitadas as linhas norteadoras do nosso projeto de investigação, passaremos à apresentação do plano de intervenção e do contexto em que decorreu o estudo empírico.

## **2. Contextualização do projeto de intervenção**

O presente projeto de investigação-ação foi desenvolvido em articulação com a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, que decorreu no Agrupamento de Escolas de Aveiro. Para a sua consecução contámos com a colaboração da Orientadora Cooperante de Espanhol, que nos disponibilizou uma turma onde pudesse ser aplicado. Nesta secção, caracterizaremos brevemente o macro e o micro-contexto que circunscrevem

o projeto de intervenção e procederemos à apresentação e descrição da sequência didática implementada.

## **2.1. Caracterização do macro-contexto – Agrupamento de Escolas de Aveiro**

A atual estrutura do Agrupamento de Escolas de Aveiro (AEA) é bastante recente, tendo-se constituído como um mega-agrupamento no ano letivo transato, com a integração da Escola Secundária Homem Cristo, que passou a ser a sede deste agrupamento. Neste momento, compõem o agrupamento dez estabelecimentos de ensino<sup>39</sup>, que abrangem os diversos níveis, desde o pré-escolar ao secundário, aos quais acresce ainda o Hospital Distrital de Aveiro e o Estabelecimento Prisional Regional de Aveiro. As instituições escolares situam-se essencialmente no centro urbano de Aveiro, à exceção de duas ubicadas na freguesia de S. Jacinto.

Segundo dados de 2013, o AEA possui uma população discente de 2.284 alunos, dos quais 49% pertence à educação pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico<sup>40</sup>.

Desta variada paisagem geográfica e institucional resultam, naturalmente, especificidades não só ao nível dos espaços físicos, como também da massa humana que os habita, e muito concretamente no “perfil sócio-económico” dos alunos que frequentam estas escolas. Efetivamente, a precariedade social está no cerne das preocupações educativas manifestadas pela Direção do Agrupamento, por acreditar que “as dificuldades sociais das famílias influenciam directamente o sucesso dos (...) alunos”<sup>41</sup>.

Pautado por um ideal de procura da excelência, o agrupamento identifica como principais obstáculos para a consecução desse objetivo os seguintes: o elevado número de discentes por turma, sobretudo no 1.º ciclo do ensino básico; a heterogeneidade na constituição das turmas, ampliada pela presença de alunos com necessidades educativas especiais; a insuficiência de recursos humanos ao nível do corpo docente; e a falta de estabilidade do pessoal não docente, mais sentida nos estabelecimentos de ensino pré-escolar e de 1.º ciclo<sup>42</sup>.

---

<sup>39</sup> Integram o AEA as seguintes instituições do ensino público: Escola Secundária Homem Cristo, Escola Básica 2,3 João Afonso de Aveiro, Escola Básica 1 da Glória, Escola Básica 1 da Vera Cruz, Jardim de Infância e Escola Básica 1 das Barrocas, Escola Básica 1 de São Jacinto, Jardim de Infância e Escola Básica 1 de Santiago, Jardim de Infância de Aveiro e Jardim de Infância de São Jacinto (*Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Aveiro, 2013-2017*, p. 6).

<sup>40</sup> *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Aveiro, 2013-2017*, p. 7.

<sup>41</sup> <http://agrupamentodeescolasdeaveiro.pt/asnossasescolas.html> (consultado em 11/11/2013).

<sup>42</sup> <http://agrupamentodeescolasdeaveiro.pt/asnossasescolas.html> (consultado em 11/11/2013).

Ciente dos desafios colocados pelas circunstâncias adversas dos tempos atuais, o agrupamento define como objetivos primordiais do seu projeto educativo: “promover a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem”; “potenciar o rigor e o profissionalismo dos desempenhos”; “alcançar o reconhecimento da comunidade e ser um parceiro estratégico”; “trabalhar as várias dimensões da cidadania”; e “melhorar o aspeto e a funcionalidade das infraestruturas”<sup>43</sup>.

Para alcançar estas metas, são delineados objetivos mais específicos e estratégias concretas a pôr em prática a curto prazo, protagonizadas por diferentes intervenientes. No concernente ao sucesso escolar, e tendo sido este um dos pontos fortes assinalado em avaliações anteriores<sup>44</sup>, o AEA aposta no seu reforço, propondo-se nomeadamente a: manter os resultados no ensino básico; aperfeiçoar os resultados no ensino secundário, no sentido de encetar uma aproximação às médias nacionais, neste ano letivo, e culminar com a sua superação no final do quadriénio; e aumentar a taxa de conclusão do ensino secundário e do ensino profissional, debilidade reconhecida na última avaliação.

No sentido de operacionalizar estas metas, foram estabelecidos indicadores de medida para o ano letivo 2013/2014, a observar em cada ano e disciplina, por ciclo de ensino. Assim, em relação à disciplina de Espanhol, fixaram-se as taxas mínimas de aprovação de 85% para o 3.º ciclo, 90% para o 10.º ano de iniciação e 85% para o 10.º ano de continuação<sup>45</sup>. A ausência de indicadores para os restantes anos letivos decorre da recentidade da oferta de Espanhol no ensino secundário, iniciada apenas no presente ano.

## **2.2. Caracterização do contexto turma**

O presente projeto de investigação-ação foi aplicado a uma turma de Espanhol de nível continuação (B1, de acordo com o *QECRL*) da Escola Secundária Homem Cristo. A turma C do 10.º ano pertence ao *Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades* (*Dec. Lei 139/2012*), estando a disciplina de Espanhol integrada na sua componente específica de formação e contando, por isso, com uma carga horária semanal mais elevada - sete tempos letivos de 45 minutos. Por este motivo, espera-se que no final do ano letivo estes alunos alcancem um nível de referência da língua um pouco mais avançado – entre

---

<sup>43</sup> *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Aveiro, 2013-2017*, pp. 13-14.

<sup>44</sup> Relatórios da Avaliação Externa da IGE, de 2008 e 2011, Cf. *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Aveiro, 2013-2017*, p. 11.

<sup>45</sup> *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Aveiro, 2013-2017*, Anexo I.



B1.1 e B1.2. A incidência da escolha sobre esta turma justifica-se pelo facto de ser esta, entre as disponíveis, a que tinha o nível mais adequado ao tratamento da temática deste projeto, pois, de acordo com os documentos orientadores, a abordagem à cortesia verbal enquanto estratégia pragmática desenvolve-se essencialmente a partir do nível B2 (*vide supra*, cap. I, 1.2.1).

Os dados que seguidamente se apresentam baseiam-se na leitura e análise do inquérito aplicado no início deste ano letivo pelo Diretor de Turma, com o intuito de caracterizar a vida escolar e familiar dos estudantes.

A turma do 10.º C é constituída por 29 elementos, dos quais apenas 16 frequentam a disciplina de Espanhol, sendo 6 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, e com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos. Embora dois estudantes tenham integrado a turma mais tardiamente, todos sem exceção frequentaram a disciplina no ensino básico, sendo, portanto, este o quarto ano de contacto com a língua, ou ainda o quinto no caso de dois alunos que sofreram uma retenção. A aprendizagem de espanhol cinge-se, para a totalidade destes discentes, ao contexto escolar<sup>46</sup>.

Quanto à vida pessoal e familiar dos alunos, a grande maioria reside no centro de Aveiro ou seus arredores e vem para a escola a pé, um trajeto de aproximadamente 10 minutos. Aqueles que vivem mais afastados do perímetro urbano demoram aproximadamente 25 minutos e deslocam-se de autocarro. O agregado familiar dos estudantes é constituído em todos os casos pelo núcleo pais e irmãos, quando estes existem. As habilitações literárias dos pais são bastante heterogéneas (indo desde o 2.º ciclo do ensino básico até à formação superior), com tendência a serem mais baixas no caso das progenitoras.

No tocante aos hábitos de estudo, 90% dos discentes afirma preferir estudar em casa em detrimento da escola, mas apenas 2 alunas referem estudar diariamente, admitindo os restantes inquiridos que esta não é uma prática frequente. As disciplinas consideradas mais difíceis são, por ordem decrescente, Matemática, Inglês, História e Português, e entre as preferidas destacam o Espanhol e o Inglês.

Relativamente à conceção dos discentes sobre os ingredientes que tornam motivante uma aula, 40% aponta a utilização de materiais audiovisuais, outros 40% referem a realização de trabalhos de grupo e os restantes 20% assinalaram a opção “Só o

---

<sup>46</sup> Dados recolhidos do questionário inicial do projeto, questões 1, 2 e 3 (anexo 5, doc. 1).

professor é responsável pela dinamização das atividades da aula”. Com respeito às características mais valorizadas no professor, é patenteada primeiramente, por metade da turma, a qualidade de “bom explicador”, seguindo-se o bom humor e a justiça, ambos com 20%, e finalmente, equiparadas com 5%, a exigência e a compreensão. Entre as características menos apreciadas emergem a antipatia (60%), o ser mau explicador (30%) e a autoridade (10%).

No ponto atinente às “Ocupações e interesses”, importa ressaltar que a maioria dos estudantes (60%) declara não gostar de ler e 40% afirma dedicar o tempo livre a jogar no computador.

Quanto às expectativas futuras, todos os alunos almejam tirar um curso superior, embora poucos tenham definida já a profissão desejada.

De um modo geral, o aproveitamento da turma é pouco satisfatório, revelando bastantes dificuldades de compreensão e expressão na língua materna (português), que comprometem gravemente o seu rendimento escolar. Não obstante, na disciplina de Espanhol o aproveitamento é positivo, na medida em que no 2.º período não se registaram níveis negativos, embora a média global não seja muito elevada – 12 valores. Especificamente, estes alunos evidenciam dificuldades na expressão oral e graves lacunas a nível gramatical, resultantes de uma consolidação incipiente dos conteúdos previamente lecionados. Em aula, revelam muita falta de atenção/concentração e um empenho inconstante na realização das tarefas, atitudes que, aliadas à ausência de hábitos e métodos de estudo, condicionam a obtenção de melhores resultados. De assinalar ainda que estes alunos têm demonstrado uma assiduidade muito irregular a Espanhol, existindo vários alunos com faltas injustificadas, e tendo um deles inclusivamente realizado Prova de Recuperação por risco de retenção (à qual obteve aprovação).

### **2.3. Apresentação e descrição do projeto de intervenção**

Tal como referido anteriormente, o projeto de intervenção foi aplicado à turma C do 10.º ano da Escola Secundária Homem Cristo, e prolongou-se do dia 28 de março ao dia 15 de maio do presente ano letivo (2013/14).

Foi nosso intento proceder a uma articulação entre o projeto e a planificação anual delineada para a disciplina, pelo que se integrou na unidade 8, intitulada “De Madrid al cielo”. Dentro das condicionantes cronológicas, considerou-se ser esta unidade a mais

harmonizada com os objetivos deste programa de intervenção, não só pela temática de fundo, propiciadora de situações de interação social e oral geográfica e culturalmente contextualizadas em Espanha, mas também pela consonância dos conteúdos gramaticais *lato sensu*, pelo que se constituiu esta intervenção didática como uma subunidade daquela, epigrafando-a, coerentemente, “Por Madrid con cortesía”.

O projeto de intervenção proposto foi desenhado em torno de três grandes blocos didáticos no âmbito da cortesia verbal – formas de tratamento, realização de pedidos e uso de vulgarismos na língua e cultura espanholas – e desenvolveu-se ao longo de oito sessões, seis de 90 minutos e duas de 45 minutos, durante as quais se recolheram também os dados para análise.

Na tabela 1, apresenta-se uma síntese do projeto, indicando as várias fases de intervenção, seguidamente alvo de descrição mais pormenorizada.

<b>Unidade 8</b> <i>De Madrid al cielo</i> (manual <i>Contigo.es</i> , da Porto Editora)		
<b>Subunidade</b> <i>Por Madrid con cortesía</i>		
<b>Ano/ Turma:</b> 10º Cont. (B1. 2)		
<b>Duração:</b> 6 sessões de 90 min. + 2 sessões de 45 min. (sala de aula)		
<b>Fases</b>	<b>Descrição</b>	<b>Materiais</b>
Fase 0 “Antes de empezar”	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicação do questionário inicial.</li> </ul>	- Questionário inicial
Fase 1 “Importancia de la cortesía” “Formas de tratamiento”	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sensibilização dos discentes para a importância da expressão de cortesia nas interações sociais e verbais.</li> <li>Abordagem às formas de tratamento em espanhol (<i>tuteo, tratamiento de usted</i>) e contraste com o português.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PowerPoint</li> <li>- Ficha de trabalho <i>Tutearse o no tutearse</i></li> </ul>
Fase 2 “Petitiones”	<ul style="list-style-type: none"> <li>Abordagem às formas de realizar pedidos corteses em espanhol (estratégias pragmáticas, recursos linguísticos, formas de atenuação, fórmulas de cortesia) e contraste com o português (sempre que conveniente).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de trabalho <i>Las peticiones</i></li> </ul>
Fase 3 “Uso de tacos”	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sensibilização dos discentes para a particularidade do uso de tabuísmos em Espanha e sua relação com a cortesia/descortesia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de trabalho <i>Los tacos</i></li> </ul>
Fase 4 “¿Qué tal ha ido?”	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avaliação das aprendizagens dos alunos e da sua consciência metalinguística sobre os conteúdos abordados.</li> <li>Avaliação do projeto pelos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionário final</li> </ul>

**Tabela 1: Síntese do projeto de intervenção**

## **Fase 0 – Sessão de 28 de março de 2014**

Nesta aula (45 minutos), procedeu-se à realização do questionário inicial (anexo 5, doc. 1).

## **Fase 1 – Sessão de 31 de março de 2014<sup>47</sup>**

A aula iniciou-se com a projeção de um *PowerPoint* (anexo 2, doc. 1), contendo duas imagens e um vídeo, com o objetivo de introduzir o tema da cortesia, sensibilizando os alunos para a sua importância e recolhendo as suas representações sobre o assunto. Assim, procedeu-se à interpretação e comentário das situações ilustradas, em grande grupo, conduzindo a discussão em direção a determinados conceitos teóricos chave da análise da cortesia, a saber: a cortesia é uma norma imposta pela sociedade; as manifestações de cortesia obedecem a determinadas regras e hierarquias sociais; a cortesia pode expressar-se tanto através de atitudes (cortesia não-verbal) como de palavras (cortesia verbal); não demonstrar cortesia num momento em que os demais a esperam pode constituir uma ofensa.

O restante tempo da aula foi integralmente dedicado à resolução da ficha de trabalho *Tutearse o no tutearse* (anexo 2, doc. 2). Para iniciar, centrou-se a atenção dos discentes na leitura e interpretação do *cartoon*, levando-os a reconhecer que um tratamento não adequado pode ser tão ofensivo como um insulto para quem o recebe. No exercício 2, os alunos foram confrontados com uma série de afirmações relativas às variáveis que determinam a escolha da forma de tratamento em Espanha, sobre as quais refletiram individualmente, para posteriormente partilhar a sua opinião com a turma. Seguidamente, foram lidos em voz alta e discutidos os textos informativos autênticos (artigos periodísticos, crónicas e fragmentos de fóruns linguísticos), de modo a que os alunos contactassem com a opinião e exemplo de cidadãos espanhóis a respeito do uso adequado das formas de tratamento, comprovando ou esclarecendo as suas suposições.

## **Fase 2**

Ainda que a realização de pedidos não constitua, de todo, uma novidade para os estudantes, nesta subunidade propôs-se uma abordagem diferente a este conteúdo, partindo

---

<sup>47</sup> Encontram-se em anexo as planificações detalhadas das várias intervenções didáticas. Para a intervenção de 31/03/2014 cf. anexo 1, doc. 1.

da necessidade de cortesia que se impõe em toda a comunicação e levando os discentes a refletir sobre os mecanismos linguísticos que se ativam na realização de um pedido e seu valor pragmático.

O material didático construído para esta subunidade – ficha de trabalho *Las peticiones* (anexo 2, doc. 3) – estruturou-se em três partes distintas, desenhadas sequencialmente com vista a um desenvolvimento progressivo das competências dos alunos: uma primeira parte de aproximação ao tema, uma segunda parte de reflexão linguística e metalinguística, e uma terceira parte de atuação.

#### ❖ Sessão de 3 de abril de 2014<sup>48</sup>

Na Parte I da ficha, partindo da exploração oral de um *sketch* humorístico em que se verificava um problema de comunicação, procurou-se aproximar os alunos a conceitos como cooperação do interlocutor, expressão de cortesia na realização de pedidos e diferença entre pedidos diretos e pedidos indiretos.

Na Parte II, os alunos foram postos em contacto com várias situações de pedidos (através de materiais audiovisuais autênticos), desta feita comunicativamente eficazes e modelares do ponto de vista da expressão verbal de cortesia, com o propósito de os levar a refletir sobre as estratégias pragmáticas e recursos linguísticos utilizados para atenuar a potencial ameaça/ agressividade dos pedidos, bem como sobre as variáveis comunicativas e socioculturais que condicionam o modo como se verbalizam os pedidos.

De assinalar que, na seleção dos vídeos, houve uma preocupação por diversificar os exemplos de pedidos, não só no que respeita à relação dos intervenientes e ao peso daquilo que se pede, mas também no tocante a estratégias e táticas de atenuação.

#### ❖ Sessão de 4 de abril de 2014<sup>49</sup>

Nesta aula, retomou-se a ficha *Las peticiones*, no exercício 1.3. da Parte II, seguindo a mesma metodologia de discutir oralmente as respostas em grande grupo.

A propósito da questão 1.4., chamou-se a atenção dos discentes para o facto de todos os pedidos vistos resultarem igualmente corteses, independentemente da maior ou menor formalidade de cada um. Conduziu-se ainda a reflexão dos alunos, a partir de

---

<sup>48</sup> Cf. Planificação didática – anexo 1, doc. 2.

<sup>49</sup> Cf. Planificação didática – anexo 1, doc. 3.

exemplos concretos do seu quotidiano, no sentido de compreenderem que quanto mais distante é a relação entre as pessoas e maior a importância do que se pede, mais recursos de cortesia se utilizam e mais indireto é o pedido. Não obstante, efetuar um pedido diretamente não significa descortesia, tendo-se apresentado como exemplo o vídeo 5 (o pedido no bar) e tendo-se explicitado a normalidade e particularidade deste comportamento em Espanha.

Para a resolução do exercício 1.5., concernente ao preenchimento de um quadro com exemplos de estratégias de cortesia retirados dos textos analisados, foi concedido algum tempo aos discentes, uma vez que exigia uma maior capacidade de reflexão, tendo-se procedido à sua correção posteriormente.

#### ❖ Sessão de 5 de maio de 2014<sup>50</sup>

Nesta aula, concluiu-se a ficha de trabalho *Las peticiones*, adotando a metodologia de realizar os exercícios um a um, concedendo o tempo necessário aos alunos e discutindo seguidamente as respostas oralmente com toda a turma (recorrendo a anotações no quadro, sempre que conveniente).

Deste modo, os alunos resolveram individualmente o exercício 2 da Parte II, no qual deveriam completar um quadro com exemplos de diferentes tempos e expressões verbais usados na realização dos vários pedidos vistos/ lidos, tendo-se anotado posteriormente a correção no quadro. Interrogados sobre qual(-ais) dos tempos e expressões verbais lhes parecia(m) mais cortês(-eses) (pergunta 2.2), inclinaram-se unanimemente para o condicional, tendo alguns referido também o mais-que-perfeito do indicativo, e para o uso do verbo auxiliar “importar”. Explicou-se-lhes, então, que todos os recursos linguísticos usados para expressar o pedido resultavam corteses, ainda que uns fossem mais diretos que outros. Aproveitou-se o ensejo para novamente esclarecer que quanto mais distante/formal é a relação entre as pessoas e maior a importância do pedido, mais indiretas e menos impositivas são as formas verbais; nestes casos, recorre-se frequentemente a tempos verbais do passado ou ao condicional e usam-se verbos auxiliares para atenuar a força do pedido que encerra o verbo simples. No entanto, realizar um pedido em imperativo e sem atenuantes pode ser igualmente cortês, numa situação de comunicação informal ou de muita familiaridade entre os interlocutores.

---

<sup>50</sup> Cf. Planificação didática – anexo 1, doc. 4.

Prosseguindo na realização da ficha, na correção da questão 3.1, chamou-se a atenção dos estudantes para o recurso à dupla afirmação ou negação em espanhol para demonstrar cooperação com o ouvinte durante uma conversa. A propósito da expressão “venga”, explicou-se aos alunos que esta pode assumir diferentes valores na língua espanhola, servindo para exortar alguém, e expressar acordo ou desacordo; no contexto em questão, traduzia acordo e funcionava simultaneamente como despedida.

Nos exercícios 3.3. e 3.4., levou-se os alunos a estabelecer uma comparação entre o português e o espanhol, de modo que notassem que a expressão de cortesia está sujeita a variáveis sociolinguísticas, concretamente no diferente uso do condicional na realização de pedidos em ambas as línguas (muito mais formal e menos recorrente em português) e no facto particular de que efetuar um pedido diretamente, sem atenuantes, no contexto de um bar, não se considera descortês na cultura espanhola, ao contrário do que poderia ocorrer em Portugal.

A questão 4, na qual os discentes deveriam reescrever os diálogos previamente vistos e analisados tendo em conta a alteração de alguns parâmetros situacionais que interferem na maneira como se realiza o pedido – a relação entre os intervenientes e aquilo que se pede –, foi resolvida de forma orientada, redigindo a docente os primeiros diálogos no quadro, juntamente com a turma.

O exercício final, que consistia na redação de vários diálogos a ter lugar em diferentes contextos na cidade de Madrid, foi executado em pares, com a supervisão da professora, que foi esclarecendo dúvidas e dando orientações para melhorar o trabalho.

### **Fase 3**

Antes de mais, convém esclarecer que o objetivo didático que presidiu ao estudo dos “tacos” foi ligeiramente distinto dos anteriores: não se pretendeu com esta subunidade ensinar os alunos a utilizar vulgarismos em espanhol, mas antes sensibilizá-los para a particularidade deste recurso tão comum na cultura espanhola (e frequentemente gerador de preconceitos sobre o povo espanhol), explicitando a sua relação com a expressão de cortesia/ descortesia e alertando para as variações socioculturais e sociopragmáticas que subjazem ao seu uso em diferentes línguas.

O material didático construído – ficha de trabalho *Los tacos* (anexo 2, doc. 4) – estruturou-se em três partes, desenhadas sequencialmente com vista a um desenvolvimento

progressivo dos conhecimentos dos alunos: uma primeira parte de aproximação ao tema, em que se colocaram os estudantes em contacto com diversos contextos de comunicação reais (através do recurso a materiais audiovisuais autênticos) em que surgiam “tacos”; uma segunda parte de aprofundamento do tema, a partir da leitura e interpretação de um texto periodístico em que se dava conta do contexto político-social espanhol que originou a expansão dos vulgarismos e o seu impacto na sociedade atual, em geral, e na língua, em particular; e uma terceira parte de sistematização, em que se propunha uma reflexão acerca do uso de “tacos” na sociedade espanhola e da sua relação com a cortesia verbal.

#### ❖ Sessão de 8 de maio de 2014<sup>51</sup>

Nesta aula, deu-se início à ficha de trabalho, resolvendo apenas a Parte I. Seguiu-se a mesma estratégia de resolver as questões uma a uma, dando tempo aos alunos para responderem individualmente ou em pares e procedendo posteriormente à correção.

As duas primeiras perguntas tinham por objetivo aceder às representações dos alunos sobre a generalização do uso de vulgarismos na cultura espanhola e o significado que lhes atribuem em relação à expressão de cortesia. De um modo geral, os estudantes mostraram estar familiarizados com o uso expandido deste tipo de linguagem na cultura espanhola e afirmaram reagir com naturalidade. Seguidamente, foi-lhes pedido que comentassem o *cartoon* que figurava na ficha, levando-os a consentir que os “tacos” nem sempre são ofensivos e podem inclusivamente demonstrar carinho e amizade entre os interlocutores.

Nos exercícios seguintes, deu-se a conhecer aos discentes os diferentes valores semânticos e pragmáticos que podem assumir os “tacos” em espanhol, especificamente: o esvaziamento lexical que foram sofrendo ao longo dos tempos, adquirindo novos sentidos, resumindo-se a meros reguladores fáticos ou encerrando diferentes valores expressivos; e as funções que podem assumir no âmbito da cortesia verbal, que vão desde a ofensa – descortesia – até ao reforço de laços – cortesia –, de acordo com as variáveis contextuais.

---

<sup>51</sup> Cf. Planificação didática – anexo 1, doc. 5.



### ❖ Sessão de 9 de maio de 2014<sup>52</sup>

Nesta aula, deu-se continuidade ao tema da aula anterior, terminando a ficha de trabalho *Los tacos*. Durante o exercício de leitura e interpretação do texto (Parte II), a docente prestou apoio individual aos discentes, esclarecendo as dúvidas de vocabulário, e procedendo-se seguidamente à sua correção.

Na Parte III, a professora orientou a discussão tópico por tópico, procurando envolver todos os alunos na participação oral.

### Fase 4 – Sessão de 15 de maio de 2014

Esta aula (45 minutos) foi dedicada ao preenchimento do questionário final (anexo 5, doc. 2).

### 3. Procedimentos e instrumentos de recolha de dados

Neste apartado, indicaremos os vários procedimentos e instrumentos de recolha de dados utilizados, fundamentando teoricamente a sua validade e proficuidade, e detalhando a maneira como foram elaborados e concretizados neste trabalho de investigação.

#### 3.1. Observação direta participante

A observação enquanto técnica científica diferencia-se da observação espontânea pelo seu carácter racional e sistemático, sendo “um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo final ou organizador e dirigido a um objecto para recolher informações sobre ele” (De Ketele, 1980, p. 27, citado por Damas, 1985, p. 11).

No seio da investigação-ação, a observação pode ser direta ou indireta, distinguindo-se a primeira por ser a única que permite ao investigador “capta[r] os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy & Camphenhoudt, 1992, p. 196). Assim, os métodos de observação direta têm o potencial de colocar o investigador em contacto com a realidade observada *in loco* e *in tempore*, permitindo-lhe aceder diretamente a

---

<sup>52</sup> Cf. Planificação didáctica – anexo 1, doc. 6.

informações, situações, pormenores e emoções que de outra forma seriam dificilmente alcançáveis.

A observação direta adquire ainda mais profundidade e riqueza na compreensão dos factos quando o observador participa do grupo por ele observado (Pardal & Lopes, 2011, p. 72), pois a intersubjetividade é também uma forma de apreensão do real (Laperrière, 2003). Segundo Latorre, a observação participante revela-se especialmente “apropriada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad, como es el caso de los docentes investigadores” (2003, p. 57), pelo que o recurso a esta técnica era inevitável no contexto deste trabalho de intervenção.

Porém, há que ressaltar que o envolvimento do observador também comporta riscos, pois a sua posição ideológica, os seus valores, as suas crenças, as suas perspetivas sobre as questões observadas podem influenciar o processo de observação (Bogdan & Biklen, 1994). Deste modo, com o intuito de minimizar a subjetividade inerente à observação participante, e evitar possíveis enviesamentos na interpretação dos dados, procedeu-se ao registo do observado (através de notas de campo e diários) e à utilização complementar de outras técnicas e instrumentos de recolha de dados, como veremos de seguida.

### **3.2. Notas de campo**

Dado o carácter naturalista das investigações em ciências humanas, em geral, e em educação, em particular, as notas de campo constituem uma importante ferramenta, visto que fornecem narrações dos locais e objetos, bem como das pessoas, das suas ações e interações. Nas palavras de Máximo-Esteves, trata-se de “registar um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (2008, p. 88).

Na definição de Bogdan & Biklen (1994, p. 150), as notas de campo são um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”, tendo, por conseguinte, um cariz simultaneamente descritivo e reflexivo.

Além de se revestir de grande abertura e flexibilidade face à imprevisibilidade da situação de observação (Latorre, 2003, p. 58), a utilização desta técnica tem como principal

vantagem permitir ao investigador obter informações que não se encontram disponíveis noutras fontes (Carmo & Malheiro Ferreira, 1998, p. 76) e, desta forma, complementar os resultados provenientes da observação, atribuindo-lhes mais consistência e objetividade. Neste sentido, Bogdan & Biklen afirmam que “[o] resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (1994, p. 150).

As notas de campo podem adotar diferentes configurações segundo o momento em que se realizam, *id est*, se são concomitantes à ocorrência ou posteriores. De acordo com Máximo-Esteves (2008), quando são registadas durante a ocorrência, podem assumir duas formas: a forma escrita (a mais convencional), constituída por anotações de diversos formatos e extensão, e a forma audiovisual ou áudio (veiculadora de maior fidelidade ao ocorrido), que posteriormente é transposta para o código escrito. Quando produzidas após a observação, as notas de campo tomam inevitavelmente a forma escrita, constituindo anotações mais ou menos extensas, detalhadas e reflexivas, que devem ser elaboradas com a maior brevidade possível, por forma a reter o máximo de pormenores e garantir maior objetividade.

A designação de notas de campo, embora muitas vezes entendida em sentido estrito, na verdade, refere-se a um leque mais abrangente de técnicas e registos de dados<sup>53</sup> e pode adotar diferentes nomenclaturas consoante se destaquem determinadas características. Assim, quando produzidas com alguma regularidade, as notas de campo podem originar um diário pessoal, técnica muito útil e cada vez mais popular entre professores/observadores e que consiste em “relatos escritos que recogen reflexiones sobre los acontecimientos que tienen lugar en la vida de una persona de manera regular y continuada” (Latorre, 2003, p. 79). Latorre propõe uma divisão do diário, de acordo com o seu autor, em diário do investigador, diário do professor e diário do aluno e, quanto ao formato, em estruturado, semiestruturado ou aberto (2003, p. 60).

Segundo Máximo-Esteves (2008), os diários podem incluir simultaneamente sequências descritivas, em que se dá conta do ocorrido com exatidão e detalhe, e sequências interpretativas, em que o observador deixa emergir a sua opinião, sentimentos, crenças e interpretações.

---

<sup>53</sup> Para Bogdan & Biklen (1994), notas de campo é um termo coletivo para referir todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo transcrições de entrevistas, imagens, documentos oficiais, etc. Máximo-Esteves (2008), por outro lado, adota a designação genérica de “descrições”, fazendo depender dela diferentes tipos de anotações (notas de campo, diários, narrativas, etc).

Neste trabalho de investigação, recorremos a notas de campo durante e após a observação, sob a forma escrita e audiogravada. Deste modo, procedeu-se à gravação áudio das dramatizações dos diálogos pelos alunos, alvo de transcrição integral, e à redação de diários sobre a maioria das sessões de intervenção, apoiada por vezes em pequenas notas tomadas durante as mesmas. Estes diários configuram-se como diários do professor, que dão conta das observações da docente durante a aplicação do projeto, das ações e reações dos discentes, da sua própria atuação pedagógica, bem como das inferências e especulações sobre a atuação dos discentes, as suas aprendizagens e as suas dúvidas em relação ao conteúdo em estudo. Estes registos foram produzidos de forma espontânea, sem planificação ou estruturação prévia, e encontram-se datados e referenciados, como compete (anexo 4, doc. 2).

### **3.3. Registo audiogravado**

Conforme referido anteriormente, empregou-se a técnica de registo em áudio para a gravação dos diálogos dramatizados pelos discentes, na sequência da atividade final da ficha de trabalho *Las peticiones*. O recurso à gravação era inevitável, já que a índole oral da tarefa exigia uma técnica de recolha objetiva, capaz de “captar la interacción verbal y registrar las emisiones con precisión” (Latorre, 2003, p. 82). Entre a possibilidade do registo áudio ou vídeo, optou-se pelo primeiro, visto que é sentido pelos observados como menos invasivo e, neste caso particular, os aspetos não-verbais da comunicação não eram essenciais para a análise (à exceção dos elementos paralinguísticos, suscetíveis de serem igualmente captados no registo áudio).

Além disso, realizaram-se ainda gravações de duas sessões de intervenção<sup>54</sup>, que constituíram um importante apoio para a redação dos diários, sendo “un modo idóneo de explorar los aspectos narrativos de segmentos de una lección o problema que se está investigando” (Latorre, 2003, p. 82).

De referir que a intenção inicial de gravar a discussão dos alunos em torno ao uso de tabuísmos na língua e cultura espanhola, exercício da Parte III da ficha *Los tacos*, fracassou na sua execução. Com o intuito de reparar essa situação, atribuível a uma falha técnica, foram redigidas algumas notas de campo, imediatamente após a ocorrência, para assim mitigar as limitações mnemónicas.

---

<sup>54</sup> Cf. anexo 4, doc. 1 (CD).

### 3.4. Análise documental

A análise documental consiste em examinar documentos escritos procurando obter informação pertinente e necessária para responder a objetivos específicos de investigação (Latorre, 2003, p. 78). Segundo o âmbito em que se produzem, estes documentos podem ser catalogados como oficiais ou pessoais, distinguindo-se estes últimos entre naturais (criados por iniciativa própria da pessoa) e sugeridos pelo investigador.

Os artefactos produzidos pelos alunos revestem-se de grande proficuidade quando no cerne da investigação estão as aprendizagens por si realizadas (Máximo-Esteves, 2008), como é o caso deste projeto. Especificamente no *item* atinente à realização de pedidos, por ser o mais extenso e complexo da unidade didática proposta e carecer de uma exercitação, julgou-se pertinente proceder a um controlo das aprendizagens dos discentes no momento imediatamente posterior às sessões sobre o tema. Desta feita, solicitou-se-lhes a redação, em pares, de diálogos centrados na realização de um pedido (Parte III da ficha de trabalho *Las peticiones*), com o propósito de verificar se haviam mobilizado as estratégias pragmáticas e recursos linguísticos lecionados para produzir diálogos adequados e corteses. Os oito diálogos resultantes dessa tarefa, mais as oito transcrições das dramatizações subsequentes, constituem o nosso *corpus* de análise documental (anexo 3, docs. 1 e 3).

### 3.5. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é hodiernamente uma das técnicas de recolha de dados mais generalizada no âmbito da investigação sociológica (Pardal & Lopes, 2011, pp. 73-74). Consiste na realização por escrito de uma série de questões sobre um determinado tema/tópico, com a finalidade de “avaliar as atitudes, as opiniões e o resultado dos sujeitos ou recolher qualquer outra informação junto dos mesmos” (Reis, 2010, p. 91).

Neste projeto de investigação, foram desenvolvidos e aplicados dois inquéritos por questionário aos discentes em dois momentos diferentes – *a priori* e *a posteriori* da intervenção didática –, com o objetivo de aceder às suas representações sobre os fenómenos em análise e, deste modo, poder traçar a evolução das suas conceções. Ambos os questionários foram preenchidos em contexto de sala de aula com a presença e apoio da docente investigadora, tendo-se verificado uma oscilação no número de inquiridos entre 14

e 16, devido à ausência prolongada de duas alunas aquando da aplicação do primeiro questionário.

O questionário inicial foi construído para recolher as concepções dos discentes sobre a importância da cortesia como norma social e os seus conhecimentos prévios, explícitos ou implícitos, relevantes para os temas a abordar durante a intervenção, quer resultantes das aprendizagens efetuadas em Espanhol nos anos transatos, quer transferíveis da língua materna, quer decorrentes do seu conhecimento do mundo e das suas vivências pessoais enquanto seres sociais.

Na tabela 2, apresenta-se a estrutura geral do questionário e os respetivos objetivos específicos.

Blocos temáticos	Objetivos	Questões
Perfil dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definir o perfil dos alunos de Espanhol.</li> </ul>	1, 2 e 3
Práticas de cortesia dos povos português e espanhol	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aceder às representações dos alunos relativamente à cortesia do povo espanhol.</li> <li>Aceder às representações dos alunos sobre a comparação entre as práticas de cortesia do povo espanhol e do povo português.</li> <li>Indagar a presença de estereótipos associados à falta de cortesia do povo espanhol.</li> </ul>	4, 5 e 6
Aprendizagens prévias relevantes para o tema	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fazer o levantamento das aprendizagens prévias dos alunos sobre as estratégias de cortesia verbal, em geral.</li> <li>Fazer o levantamento das aprendizagens prévias dos alunos sobre os temas alvo da intervenção didática: formas de tratamento, realização de pedidos e uso de tabuísmos na cultura espanhola.</li> </ul>	7, 8, 9, 12 e 13
A cortesia como norma social	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aceder às representações dos alunos sobre a importância da cortesia enquanto norma social.</li> <li>Aceder às representações dos alunos sobre as variáveis situacionais que intervêm na realização de pedidos.</li> </ul>	10 e 11

**Tabela 2: Estrutura e objetivos do questionário inicial**

O questionário final foi concebido com o duplo propósito de aferir as aprendizagens desenvolvidas pelos discentes relativamente aos temas/ tópicos alvo da intervenção e conhecer a sua avaliação do projeto.

Nesta senda, o questionário foi estruturado em cinco partes, equivalentes aos quatro blocos temáticos lecionados e ao *item* de avaliação do projeto de intervenção: *I. A cortesia (norma social e variável sociocultural); II. Formas de tratamento em espanhol; III. “Las*

*peticiones*”; IV. “*Los tacos*”; e V. *Avaliação da unidade didática “Por Madrid con cortesía”*.

A construção e aplicação dos questionários decorreu segundo os preceitos dos metodólogos. Assim, primeiramente foram concebidos em consonância com o quadro teórico e com as questões de investigação; na formulação das perguntas, acautelaram-se os critérios de inteligibilidade, abrangência dos pontos a questionar e relevância; no momento de aplicação do questionário, asseguraram-se as condições de conforto aos inquiridos (Carmo & Malheiro Ferreira, 1998; Latorre, 2003; Quivy & Camphenhoudt, 1992).

Em ambos os inquéritos predominam as questões de índole aberta, à exceção de algumas poucas perguntas de escolha múltipla e de duas perguntas de escala ordinal no último questionário no ponto atinente à avaliação da unidade didática. Apesar das dificuldades de análise e interpretação acrescidas, considerou-se ser esta modalidade a mais adequada às finalidades deste estudo, visto que permite obter informação mais rica e detalhada, dando liberdade de resposta aos inquiridos (Hill & Hill, 1989, p. 94) e evitando que o investigador fique “simplesmente cego (ou limitado) com o que já sabe” (Freitas, 2000, p. 89).

No inquérito final, foram introduzidas algumas questões de confirmação mútua com a finalidade geral de aumentar a fiabilidade das respostas (Carmo & Malheiro Ferreira, 1998, p. 138) e com o objetivo específico de colocar em colação a capacidade de reflexão metalinguística dos discentes com a capacidade de atuação numa situação de uso real da língua. O segundo questionário foi desenhado não só tendo por base os fundamentos bibliográficos e investigativos, mas também em estreita articulação com o questionário inicial e as observações levadas a cabo durante a implementação do projeto, de modo a ir ao encontro das dúvidas manifestadas pelos alunos e verificar a consolidação das suas aprendizagens. Nesse sentido, considerou-se pertinente reiterar no inquérito final não só algumas questões do inquérito inicial, mas também perguntas realizadas em aula ou tópicos discutidos (estas questões estão devidamente identificadas no capítulo seguinte da apresentação e discussão dos dados, explicitando-se as alterações/variações quando houve lugar a elas).

Apesar da extensão de uso, da praticidade de aplicação e do acesso fácil às representações dos sujeitos, o questionário também comporta algumas limitações, sendo a principal “o carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo” (Quivy &

Camphenhoudt, 1992, p. 190). Na verdade, é impossível para o investigador saber se as respostas dos inquiridos são sinceras e correspondem, realmente, às suas concepções. Por outro lado, não obstante a garantia de anonimato, os sujeitos intuem que estão a ser avaliados em algum aspeto e que, do outro lado, existe uma expectativa de resposta correta, ou pelo menos mais adequada, o que frequentemente inibe a espontaneidade e levanta dúvidas sobre a autenticidade das respostas. Outro risco ainda associado ao uso desta técnica é o das “não-respostas” (Carmo & Malheiro Ferreira, 1998, p. 139), pois amiúde os inquiridos não se sentem motivados para colaborar, por acharem o questionário longo ou aborrecido ou simplesmente por pensarem que isso não lhes traz qualquer proveito, pelo que o investigador tem ainda o desafio de vencer a “resistência natural ou a inércia dos indivíduos” (Quivy & Camphenhoudt, 1992, p. 184).

Efetivamente, este foi um obstáculo real na aplicação do nosso questionário final, já que vários alunos demonstraram uma atitude desinteressada e pouco cooperante durante o seu preenchimento, e alguns devolveram os questionários incompletos, tendo sido instados pela docente, nem sempre com êxito, a que os concluíssem. Tal situação refletiu-se na ausência de justificação nalgumas questões que exigiam mais esforço/tempo e em respostas lacónicas, que cremos terem comprometido parcialmente a veracidade dos resultados.

#### **4. Metodologia de análise de dados**

Esclarecido o processo de recolha de dados, indicaremos neste ponto a metodologia seguida no seu tratamento – a técnica de análise de conteúdo –, dando particular ênfase ao processo de construção das categorias de significação que sustentaram a análise e interpretação dos dados.

##### **4.1. A análise de conteúdo**

A análise de conteúdo é a técnica de análise qualitativa por excelência no campo das ciências humanas e foi também a metodologia privilegiada no presente estudo. Incidindo sobre o conteúdo da mensagem, entendida em sentido amplo, isto é, oral, escrita, imagética, gestual, documental (Janeira, 1972, p. 371), a análise de conteúdo “assenta na desocultação metódica e criteriosa de detalhes linguísticos ou visuais”, tendo em vista



“uma compreensão mais aprofundada da comunicação e, simultaneamente, fidedigna” (Pardal & Lopes, 2011, p. 93).

A aplicação desta metodologia obedece a dois objetivos distintos: primeiramente, pretende fazer uma descrição dos dados de forma objetiva, sistemática e, até, quantitativa (Berelson, 1954, citado por Carmo & Malheiro Ferreira, 1998, p. 251); seguidamente, procura, através de um processo inferencial, indagar as condições de produção das comunicações em análise, isto é, “as intenções, representações, pressupostos e quadros de referência da fonte de comunicação” (Amado, 2000, p. 53). Oscilando entre esta dimensão descritiva e interpretativa, objetiva e subjetiva, a análise de conteúdo faculta uma leitura mais profunda e credível dos fenómenos em estudo: por um lado, permite ao investigador, apoiado em procedimentos descritivos relativamente precisos e rigorosos, formular uma interpretação válida, “sem tomar como referência os seus próprios valores e representações” (Quivy & Camphenhoudt, 1992, p. 226); por outro lado, servindo-se da sua intuição pessoal e capacidade interpretativa, o investigador vai mais além do “conteúdo manifesto” dos dados e procura alcançar o “conteúdo latente” (Campos, 2004), fazendo deduções não só sobre a comunicação em si, como também sobre as próprias representações dos sujeitos comunicativos, e abarcando, deste modo, “a análise do dito e do não dito” (Quivy & Camphenhoudt, 1992, p. 230).

O procedimento central da análise de conteúdo é o estabelecimento de categorias, já que elas constituem o elemento de ligação entre os objetivos e os resultados da investigação (Freitas & Janissek, 2000), havendo a destacar três etapas metodológicas: a pré-análise, na qual se procede à organização do material recolhido, constituindo o *corpus* de análise, formulando hipóteses e objetivos e procedendo à categorização; a exploração do material, que consiste essencialmente em operações de codificação; e finalmente, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, através do qual os dados brutos se transformam em significativos (Bardin, 1979).

Relativamente ao tratamento dos dados, este pode pender para métodos quantitativos, mais extensivos, ou para métodos qualitativos, mais intensivos, sendo que atualmente vários metodólogos sublinham a fecundidade que pode advir da combinação de ambos (Amado, 2000; Chizzotti, 2006; De Ketele & Roegiers, 1999; Freitas, Janissek, & Moscarola, 2004; Sampieri, Collado, & Lucio, 2006). Em última instância, a decisão dependerá da índole e objetivos de investigação, conforme advoga Amado: “é possível

manter a A.C. na charneira entre o quantitativo e o qualitativo, podendo assegurar-se um equilíbrio entre as duas tendências ou caindo para um dos lados, consoante as exigências e os objetivos da investigação” (2010, p. 59).

No presente trabalho, buscou-se esta harmonia, optando por um dos métodos ou conjugando-os, consoante os nossos intentos e a natureza do material a analisar. Assim, no tratamento dos questionários, procedeu-se, quando conveniente, a uma análise quantitativa, com apresentação de gráficos e tabelas de frequência absoluta e relativa, enriquecida sempre com interpretações, comparações e suposições sobre “os sentidos e significados patentes ou ocultos” (Chizzotti, 2006, p. 115), e levou-se a cabo uma abordagem eminentemente qualitativa na análise dos documentos produzidos pelos alunos e dos diários.

Com o escopo de atenuar a subjetividade intrínseca ao processo interpretativo e acrescentar à investigação rigor e validade, recorreremos a cruzamentos de dados provenientes de diferentes fontes e a metodologias distintas (triangulação de dados e triangulação metodológica na aceção de Denzin, 1989, citado por Duarte, 2009), já que a triangulação “reduz o risco de as conclusões reflectirem enviesamentos ou limitações próprios de um método”, conduzindo a “conclusões mais credíveis” (Maxwell 1996, pp. 75-76, citado por Lopes, 2011, p. 146).

#### **4.2. Construção do sistema categorial**

Como já aludido, a prática da análise de conteúdo assenta num processo de categorização e codificação, através do qual “os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, que permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (Holsti, 1969, citado por Bardin, 1979, pp. 103-104), com vista a uma melhor compreensão do fenómeno em estudo (Vala, 1986, pp. 110-111). Nas palavras de Amado (2000, pp. 55-56), trata-se de um “processo de esquartejamento do texto e do seu sentido imediato, visível, com o objectivo de se descortinarem outros sentidos”.

As categorias são unidades significativas constituídas “por uma palavra-chave que indica a significação central de um conceito que se pretende delimitar e por sinónimos ou indicadores que descrevem a proximidade ou a constelação semântica desse conceito” (Hongenraad, 1984, citado por Vala, 1986, p. 110). Durante este processo, o investigador

deverá efetuar várias leituras verticais e horizontais dos documentos, que lhe permitirão definir com rigor e objetividade a palavra-chave das categorias, as subcategorias e as unidades de registo a incluir em cada uma (Amado, 2000, p. 57).

A construção de um sistema categorial exige do investigador certas qualidades intelectuais e criativas, bem como o respeito por determinados princípios: exaustividade (cada categoria deve abranger a totalidade do conteúdo); exclusão mútua; homogeneidade nos critérios de classificação; pertinência em relação ao material em análise e aos objetivos de investigação; objetividade; e produtividade de resultados (Amado, 2000; Bardin, 1979).

As categorias podem ser definidas *a priori*, quando o objetivo é a verificação de uma hipótese, ou *a posteriori*, emergindo do próprio discurso. Este trabalho assume-se como um procedimento exploratório, pelo que as categorias foram criadas *a posteriori*, emergindo da análise do *corpus*, guiada pela interpretação pessoal, mas sempre sob as diretrizes do quadro teórico de referência que norteiam os objetivos de investigação (Amado, 2000, p. 56; Carmo & Malheiro Ferreira, 1998, p. 256).

Nesta senda, foi criado um sistema categorial para a análise do questionário inicial, apresentando a estrutura que se segue (tabela 3).

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
<b>Categoria 1</b>  Cortesia/descortesia do povo espanhol	C.1.1. Cortesia do povo espanhol	C.1.1.1. Atitudes positivas
		C.1.1.2. Características positivas
		C.1.1.3. Expressões linguísticas
	C.1.2. Descortesia do povo espanhol	C.1.2.1. Atitudes negativas
		C.1.2.2. Características negativas
		C.1.2.3. Prevalência de outras características
<b>Categoria 2</b>  Cortesia do povo português vs cortesia do povo espanhol	C.2.1. Cortesia como variável sociocultural	C.2.1.1. Vantagem do povo português
		C.2.1.2. Vantagem do povo espanhol
		C.2.1.3. Igualdade dos povos
	C.2.2. Cortesia como variável pessoal e subjetiva	
<b>Categoria 3</b>  Aprendizagens realizadas sobre regras de cortesia em espanhol	C.3.1. Expressões linguísticas	C.3.1.1. Saudar
		C.3.1.2. Pedir desculpas
		C.3.1.3. Despedir-se
		C.3.1.4. Agradecer
		C.3.1.5. Pedir informações
		C.3.1.6. Uso de “por favor”
	C.3.2. Situações comunicativas	C.3.2.1. Estabelecimento comercial
<b>Categoria 4</b> Aprendizagens realizadas sobre o uso das formas de	C.4.1. +/- formalidade	
	C.4.2. +/- idade	
	C.4.3. +/- familiaridade/ distância	

tratamento “tú”/ “vosotros” e “usted”/ “ustedes”	C.4.4. +/- poder social	
	C.4.5. +/- educação	
<b>Categoria 5</b>  Aprendizagens efetuadas sobre a realização de pedidos em espanhol	C.5.1. Situações/ contextos	C.5.1.1. Interação num espaço comercial
		C.5.1.2. Pedido de informações
		C.5.1.3. Interação na sala de aula
		C.5.1.4. Indefinida
	C.5.2. Estratégias pragmáticas	C.5.2.1. Pedido em forma de pergunta (ato de fala indireto), usando o verbo “poder” como atenuador
		C.5.2.2. Uso de “por favor”
		C.5.2.3. Pedido de desculpas
<b>Categoria 6</b>  Variáveis que influenciam a forma de efetuar um pedido	C.6.1. O destinatário	
	C.6.2. O pedido	
	C.6.3. O espaço	
	C.6.4. O tempo	
	C.6.5. O emissor	
<b>Categoria 7</b> Reação ao uso de tabuísmos na língua espanhola	C.7.1. Naturalidade	
	C.7.2. Vontade de aprender	
	C.7.3. Incompreensão do significado	
	C.7.4. Humor	

**Tabela 3: Categorização do questionário inicial**

Convém referir que as sete categorias gerais de análise haviam sido previamente ideadas aquando do desenho do questionário, de acordo com os objetivos do mesmo.

De igual modo, para o tratamento do questionário final, construiu-se um sistema de categorias (tabela 4) em que as categorias-mãe e as subcategorias de primeiro nível foram definidas aprioristicamente, correspondendo as primeiras aos subtemas da unidade didática e as segundas aos objetivos específicos do questionário. Posteriormente, estas categorias e subcategorias foram delimitadas e objetivadas pelos dados emergentes das respostas dos discentes.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
<b><u>Categoria 1</u></b>  A cortesia - norma social e variável sociocultural	C.1.1. Manifestação de cortesia	C.1.1.1. Formal e informal
		C.1.1.2. Verbal e não-verbal
	C.1.2. Reação à falta de cortesia	C.1.2.1. Ofensa
		C.1.2.2. Estranheza
		C.1.2.3. Má reação/ Reprovação
		C.1.2.4. Necessidade de reparação
	C.1.3. Variação sociocultural da cortesia	C.1.3.1. Uso de palavrões em Espanha
		C.1.3.2. “Tuteo” em Espanha
		C.1.3.3. Choque cultural
		C.1.3.4. Diferentes modelos e formas de expressar a cortesia

<b><u>Categoria 2</u></b>  Uso das formas de tratamento de 2. <sup>a</sup> e de 3. <sup>a</sup> pessoa em espanhol	C.2.1. Atuação numa situação comunicativa concreta	C.2.1.1. + poder/ - familiaridade/ + formalidade
		C.2.1.2. - familiaridade/ - idade
		C.2.1.3. - familiaridade/ + idade
		C.2.1.4. + poder/ + familiaridade/ - formalidade
		C.2.1.5. + formalidade do contexto
		C.2.1.6. - formalidade do contexto
	C.2.2. Diferenças de uso das formas de tratamento entre Espanha e Portugal	C.2.2.1. Generalização do tratamento informal (“tuteo”) em Espanha
		C.2.2.2. Maior formalidade do tratamento em Portugal
		C.2.2.3. Maior formalidade do tratamento de 3. <sup>a</sup> pessoa em Espanha
<b><u>Categoria 3</u></b>  Os pedidos	C.3.1. Importância da cortesia na realização de pedidos	C.3.1.1. Garantir o êxito
		C.3.1.2. Evitar a ofensa
		C.3.1.3. Mostrar respeito e educação
	C.3.2. Variáveis situacionais que intervêm na realização de um pedido	C.3.2.1. O destinatário
		C.3.2.2. O pedido
		C.3.2.3. O emissor
		C.3.2.4. O espaço/ contexto
	C.3.3. Diferenças entre o português e o espanhol na realização de pedidos	C.3.3.1. Informalidade dos espanhóis/ formalidade dos portugueses
		C.3.3.2. Diferentes estratégias e recursos linguísticos
		C.3.3.3. Diferentes níveis de cortesia
<b><u>Categoria 4</u></b>  “Los tacos”	C.4.1. Valores pragmáticos e semânticos do uso de “tacos” em espanhol	C.4.1.1. Expressão de estados de espírito
		C.4.1.2. Expressão de cortesia/ descortesia
		C.4.1.3. Expressividade
		C.4.1.4. Ressemantização
	C.4.2. Variáveis socioculturais do uso de “tacos” em Espanha	C.4.2.1. Característica transversal a toda a sociedade
		C.4.2.2. Algumas particularidades de incidência
		C.4.2.3. Ofensa potencial
	C.4.3. Diferenças no uso de palavrões entre Portugal e Espanha	C.4.3.1. Relação com a expressão de cortesia e descortesia
		C.4.3.2. Variáveis de uso

**Tabela 4: Categorização do questionário final**

De ressaltar que, apesar da diferente estrutura dos sistemas categoriais de ambos os questionários, estes foram concebidos sobre uma matriz temática e conceptual muito próxima, de modo a poder estabelecer cruzamentos entre os dados provenientes das duas fontes e delinear a evolução das conceções dos discentes no âmbito do tema em estudo.

Dando cumprimento à necessidade de rigor e objetividade, foram construídas para ambos os inquéritos tabelas de significações, onde se recolhem todas as unidades de registo compreendidas em cada categoria e subcategoria.

### **CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA ANÁLISE DE DADOS**

*O facto científico é conquistado, construído e verificado: conquistado sobre os preconceitos; construído pela razão; verificado nos factos.*

(Quivy & Camphenhoudt, 1992, p. 35)

Explicitada a questão matriz que sustenta este trabalho de investigação e os objetivos que lhe subjazem, e caracterizado o contexto empírico em que decorreu, procederemos neste capítulo à apresentação e interpretação dos dados recolhidos, seguindo as opções metodológicas previamente definidas.

Assim, a análise dos dados obedecerá a uma sequência cronológica de acordo com o momento da sua produção, partindo primeiramente dos instrumentos de observação indireta (inquéritos por questionário e artefactos produzidos pelos alunos), apoiados, sempre que conveniente, pela informação proveniente da observação direta desenvolvida ao longo de todo o projeto de intervenção.

## **1. Análise do questionário inicial**

Neste ponto, far-se-á a análise do primeiro questionário, aplicado a 14 alunos, dos 16 que compõem a turma. Conforme explanado no capítulo anterior, as respostas apresentadas pelos sujeitos foram recolhidas e organizadas em torno de categorias (anexo 6, doc. 1), que constituirão o fio condutor para a interpretação dos dados.

### **C.1. - Cortesia/ descortesia do povo espanhol**

Inquiridos sobre a sua perceção relativamente à cortesia do povo espanhol, os alunos responderam da seguinte forma: 6 (42,8%) definem os espanhóis como um povo cortês, 4 (28,6%) não lhes reconhecem essa qualidade e outros 4 (28,6%) não respondem à questão.

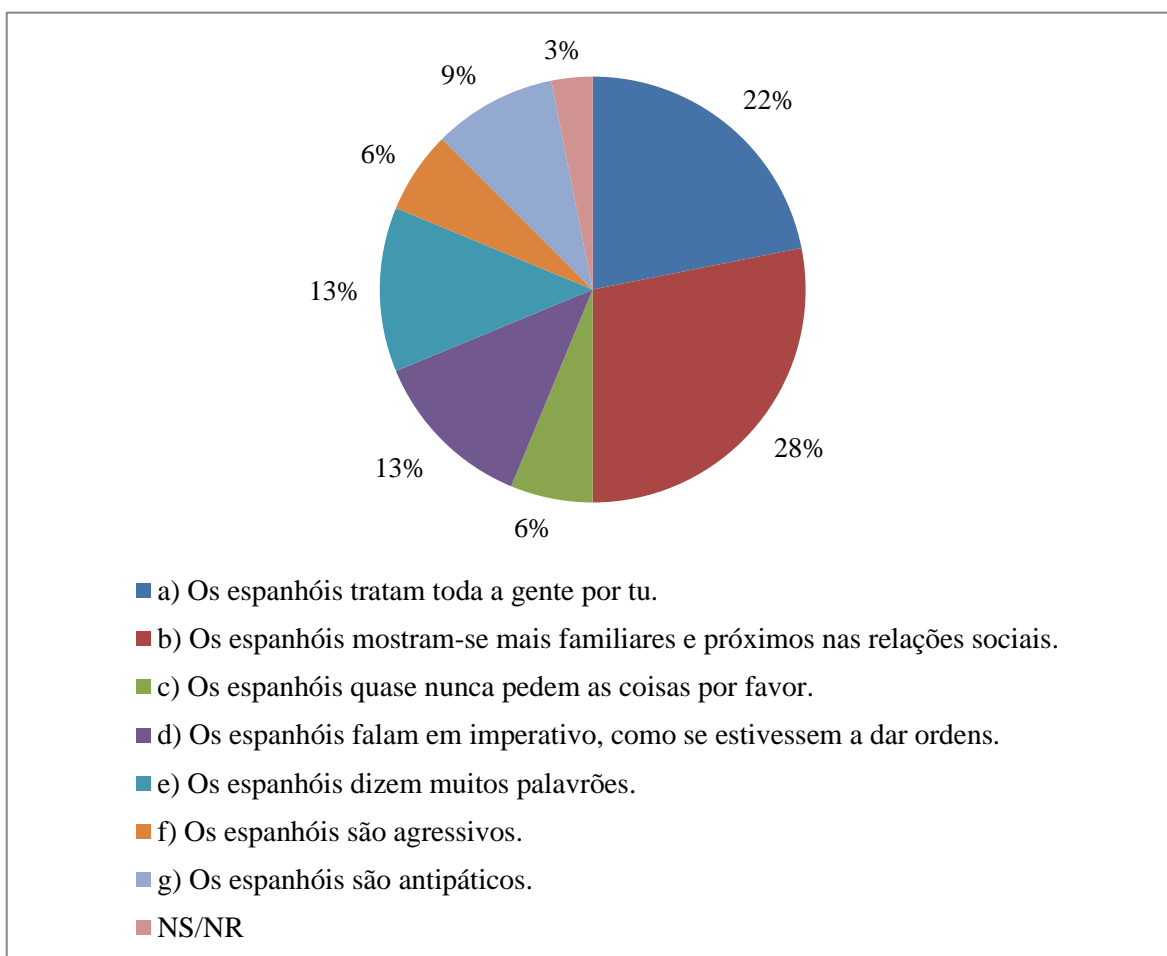
Os alunos que consideraram os espanhóis um povo cortês e educado fundamentaram a sua opinião invocando os seguintes argumentos: atitudes positivas dos espanhóis, como ajudar os turistas (1 ocorrência); características positivas, como a simpatia e a hospitalidade (3 ocorrências); e existência, na língua castelhana, de expressões de “boa disposição” (1 ocorrência). Por vezes, os discentes apoiaram as suas opiniões nas suas experiências em Espanha. Um dos inquiridos não apresentou qualquer justificação.

Aqueles que responderam negativamente à pergunta aventaram motivos como: atitudes negativas dos espanhóis, patentes na sua falta de esforço por compreender a língua portuguesa (1 ocorrência); características negativas, como rudeza, agressividade, antipatia e má educação (3 ocorrências); ou ainda o facto de a cortesia não ser a imagem de marca



dos espanhóis, mais conhecidos pela sua espontaneidade e hilaridade (1 ocorrência). Também neste caso, um dos inquiridos invocou as suas vivências pessoais.

Na questão 6, os alunos eram confrontados com alguns estereótipos correntes sobre o povo espanhol, relacionados mormente com a sua falta de cortesia, devendo seleccionar apenas (e sem qualquer limitação de número) aqueles com os quais concordassem. Todos os discentes, à exceção de um, se identificaram com pelo menos algum dos estereótipos, segundo a distribuição retratada no gráfico 1.



**Gráfico 1: Distribuição das respostas dos alunos à questão número 6**

Da leitura do gráfico, imediatamente ressalta que apenas dois estereótipos (alíneas a) e b)) concentram 50% das respostas<sup>55</sup>, o que corresponde, especificamente, a 7 alunos que concordam que o “tuteo” é um hábito generalizado em Espanha e 9 alunos que acreditam que os espanhóis usam de mais familiaridade nas relações sociais. Convém

<sup>55</sup> As percentagens apresentadas foram calculadas em função do total de respostas e não do número de alunos, pois cada discente podia seleccionar vários ou a totalidade dos *items*.

ainda destacar as alíneas d) e e), selecionadas equitativamente com 13%, ou seja, por 4 alunos. Ainda que nem sempre seja viável apurar o valor lógico de um estereótipo, as afirmações “Os espanhóis tratam toda a gente por tu” e “Os espanhóis falam em imperativo, como se estivessem a dar ordens” são facilmente refutáveis por constituírem uma generalização hiperbólica. Tendo sido estas afirmações elegidas, conjuntamente, 11 vezes, e sendo recolhidas de 8 questionários, tal significa que uma boa percentagem de alunos (57%) detém perceções erradas sobre hábitos que se podem considerar de descortesia entre os espanhóis.

## **C.2. - Cortesia do povo português vs cortesia do povo espanhol**

Solicitados a estabelecer um cotejo entre a cortesia do povo português e a cortesia do povo espanhol, os alunos inclinaram-se, como seria previsível, a dar a vantagem ao povo luso na ostentação da boa educação, evidente tanto na sua “simpatia”, como na sua “delicadeza” e “à-vontade”. Assim, 6 alunos afirmaram que os portugueses são mais corteses, 1 aluno considerou indubitavelmente mais corteses os espanhóis, 2 alunos colocaram ambos os povos em pé de igualdade na manifestação de cortesia, havendo ainda um número considerável de 4 alunos que admitiu não ter uma opinião formada sobre o tema, essencialmente pelo parco contacto com o povo vizinho, e 1 aluno que não respondeu à questão.

Entre as justificações apresentadas, assumem-se particularmente relevantes e interessantes as explicações de dois discentes, que entendem a cortesia como uma variável pessoal e subjetiva, mais dependente da idiossincrasia do falante (que, segundo Ardila, 2003, constitui o último nível de concretização da cortesia – *vide supra*, cap. I, 1.2.1) e das suas crenças e hábitos do que das normas socioculturais de cada país. Porém, a maioria dos alunos indicou uma interpretação da cortesia como característica mais presente numas culturas que noutras, e não como uma norma universal, sujeita a variações socioculturais na sua manifestação, pois apenas 2 alunos responderam que ambos os povos eram igualmente corteses.

### C.3. - Aprendizagens realizadas sobre regras de cortesia em espanhol

A grande maioria dos alunos, 12 (correspondente a 86%), reconheceu que já estudou regras de cortesia e boas maneiras a observar durante uma conversa em espanhol, excetuando-se apenas 2 alunos, que afirmaram nunca ter aprendido este conteúdo. Ao concretizar, os estudantes forneceram exemplos tanto de expressões linguísticas como de situações comunicativas, sendo os primeiros muito mais expressivos (tabela 5).

Subcategorias		N.º de exemplos	Subtotal	Total
Expressões linguísticas	Saudar	19	36	40
	Pedir desculpas	4		
	Despedir-se	1		
	Agradecer	5		
	Pedir informações	1		
	Uso de “por favor”	6		
Situações comunicativas	Estabelecimento comercial	4	4	

**Tabela 5: Distribuição das respostas dos alunos relativamente às aprendizagens realizadas sobre regras de cortesia em espanhol**

Da leitura da tabela, pode constatar-se que os exemplos de expressões de cortesia fornecidos correspondem, quase na sua totalidade, a atos corteses, conforme definidos por Haverkate (1994) (*vide supra*, cap. I, 1.1.5), isto é, aqueles que têm como finalidade intrínseca beneficiar o interlocutor, e especificamente a atos expressivos, como saudar, pedir desculpas, despedir-se e agradecer. De entre estes atos, ganha especial relevância o saudar, com 19 ocorrências, provenientes de 10 questionários diferentes. Considerando que os dados foram recolhidos de um total de 12 questionários, tal significa que 83,3% dos alunos indicou como exemplo de cortesia alguma expressão de cumprimento.

De referir que, por outro lado, o ato de fala pedir, definido como um ato não descortês, exortativo e impositivo, segundo a mesma classificação de Haverkate (1994), apenas regista 1 ocorrência. Já o uso da expressão “por favor”, que constitui um atenuador que visa minimizar a potencial ameaça à imagem negativa do interlocutor, e, por isso, pode também incluir-se nos atos não descorteses, foi referido por 6 alunos. Daqui se pode

depreender que, *grosso modo*, os discentes identificam os atos de cortesia com aqueles em que se pretende beneficiar o interlocutor e preservar o seu desejo de ser aceite pelos demais, ou seja, com a cortesia positiva (Brown & Levinson, 1987 – *vide supra*, cap. I, 1.1.3 e 1.1.4).

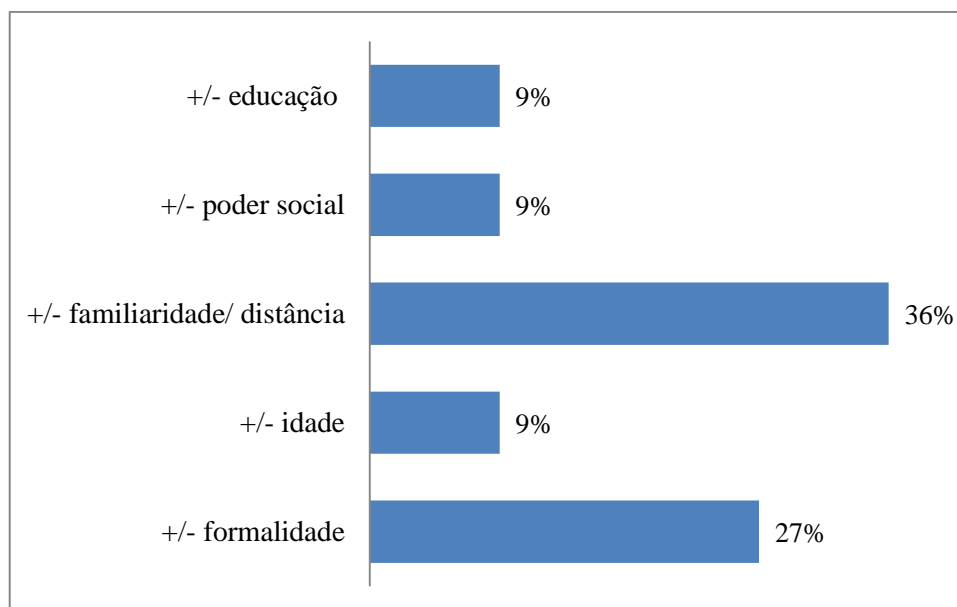
Quanto às situações comunicativas que os alunos associaram à cortesia, estas limitaram-se a interações em espaços comerciais, reduzidos a “restaurante”, “café” e “loja” (registando apenas 4 ocorrências, provenientes de 2 questionários), interações que normalmente envolvem uma atuação mais rotineira e em que cada um dos intervenientes tem um papel bem definido.

Fazendo uma análise sumativa destes resultados, pode concluir-se que a noção de cortesia dos discentes está vinculada essencialmente a atos de fala intrinsecamente corteses, atuações sociais concretas e a uma expressão mais formulaica e convencionalizada.

#### **C.4. - Aprendizagens realizadas sobre o uso das formas de tratamento “tú”/ “vosotros” e “usted”/ “ustedes”**

Para a análise à questão 8 – “Como sabes, em espanhol existem duas formas de tratamento, uma de 2.<sup>a</sup> pessoa (‘tú’/ ‘vosotros’) e outra de 3.<sup>a</sup> pessoa (‘usted’/ ‘ustedes’). Indica em que circunstâncias se usa cada uma delas.” –, foram considerados válidos 12 questionários.

As respostas dos estudantes foram organizadas e categorizadas em termos de traços distintivos do tratamento de 2.<sup>a</sup> pessoa e do tratamento de 3.<sup>a</sup> pessoa, conforme se ilustra no gráfico 2.



**Gráfico 2: Percepção dos alunos sobre os traços distintivos das formas de tratamento**

Resulta evidente que, entre os vários fatores que interferem na seleção da forma de tratamento, os discentes destacam a maior ou menor familiaridade ou confiança existente entre os interlocutores, registrando esta subcategoria uma ocorrência de 36,4% (correspondente a 8 respostas). Porém, essa +/- familiaridade é, na maior parte dos casos, polarizada em termos de pessoa conhecida *versus* pessoa desconhecida, estabelecendo-se uma relação direta e unívoca entre cada uma destas circunstâncias e o tratamento por “tú”/ “vosotros” ou por “usted”/ “ustedes”.

A segunda variável mais mencionada, com 6 ocorrências (27%), é o nível de formalidade que, segundo os inquiridos, pode ser exigido pela relação entre os intervenientes, pela situação de enunciação ou pelo local.

Com a mesma frequência de 9%, equivalente a 2 ocorrências, encontram-se os fatores idade, poder social e educação. Em relação a este último, é interessante notar que os discentes associam o tratamento de 3.<sup>a</sup> pessoa a educação, podendo concluir-se, contrastivamente, que o tratamento de 2.<sup>a</sup> pessoa se define pela sua ausência ou, pelo menos, menor grau de incidência.

Não obstante, de um modo geral, os alunos evidenciaram uma noção clara e informada dos principais fatores que intervêm na escolha da forma de tratamento, embora não se tenham mostrado conscientes de que estas variáveis são subjetivas e se podem

conjugar entre si, por vezes de forma contrária, originando situações que escapam a esta linearidade.

### C.5. - Aprendizagens efetuadas sobre a realização de pedidos em espanhol

A totalidade dos inquiridos reconheceu ter já aprendido, ao longo do seu percurso estudantil, a efetuar pedidos em espanhol, apresentando tanto exemplos de situações comunicativas em que estes podem ter lugar, como de realizações linguísticas concretas. Na tabela 6, regista-se a distribuição das respostas dos alunos por estas duas categorias – *situações/ contextos* e *estratégias pragmáticas*, sendo, no entanto, de ressaltar que elas não são contrárias por definição, pelo que há respostas que se incluem simultaneamente em ambas, já que facultam um exemplo de realização linguística de um pedido, suscetível de se situar num dado contexto comunicativo.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>N.º de exemplos</b>
Situações/ contextos	Interação num espaço comercial	5	5
	Pedido de informações	5	5
	Interação na sala de aula	6	13
	Indefinida	1	2
<b>Subtotal</b>		<b>17</b>	<b>25</b>
Estratégias pragmáticas	Pedido em forma de pergunta (ato de fala indireto), usando o verbo “poder” como atenuador	7	14
	Uso de “por favor”	3	5
	Pedido de desculpas	1	1
<b>Subtotal</b>		<b>11</b>	<b>20</b>
<b>Total</b>		<b>28</b>	<b>45</b>

**Tabela 6: Distribuição das respostas dos alunos relativamente às aprendizagens efetuadas sobre a realização de pedidos em espanhol**

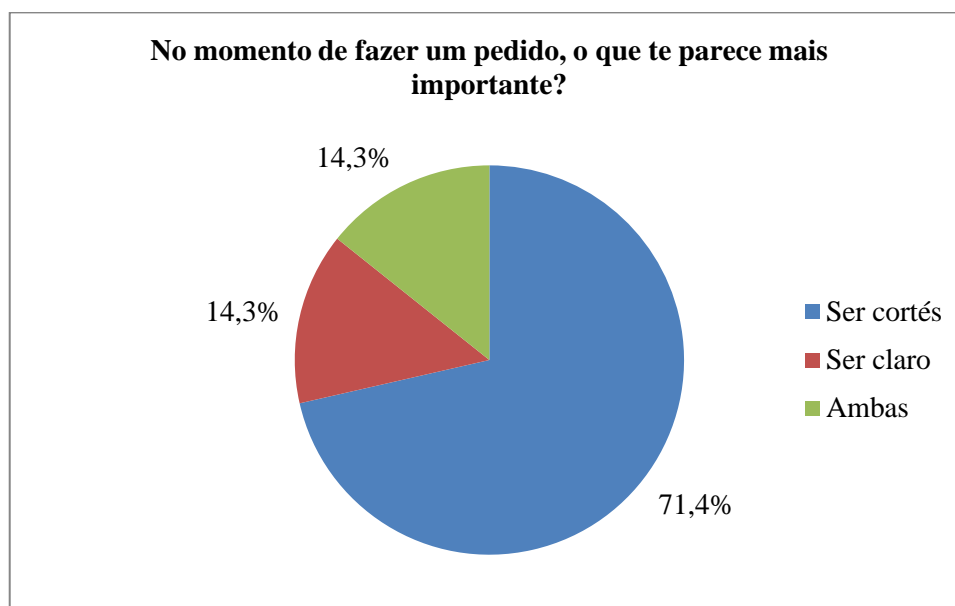
No tocante às situações comunicativas, observamos que estas se organizam em torno de dois locais – estabelecimentos comerciais e sala de aula – e de uma circunstância de pedido de informações (que pode ocorrer em qualquer sítio), registando uma frequência absoluta muito próxima entre si. Destacam-se, todavia, os pedidos em contexto de sala de aula, referidos por 6 alunos e contando 13 exemplos concretos, todos coincidentes com pedidos de autorização ao professor, o que poderá advir do facto de ser uma realidade quotidiana e, por isso, mais presente na memória dos alunos.

No concernente às estratégias pragmáticas usadas na formulação dos pedidos, verifica-se uma grande consonância nos exemplos expostos, uma vez que quase todos os discentes forneceram modelos de pedidos realizados indiretamente sob a forma de pergunta afirmativa, utilizando como atenuador o verbo “poder”<sup>56</sup>, conjugado no presente do indicativo. As únicas diferenças registam-se no recurso à expressão “por favor” (com 3 ocorrências), no pedido de desculpas e no uso da conjunção “pero”, estas últimas com apenas 1 ocorrência, proveniente do mesmo exemplo (“Perdona pero puedes” – Q12).

Convém ressaltar que esta confluência nas respostas dos discentes não nos permite concluir que estes desconhecem outros contextos ou mais estratégias pragmáticas de realização de pedidos, apenas indica que os exemplos apontados emergem, por um lado, de situações mais próximas do seu quotidiano e, por outro, de mecanismos linguísticos mais frequentes.

#### C.6. - Variáveis que influenciam a forma de efetuar um pedido

Confrontados com as máximas de competência pragmática de Lakoff “seja claro” e “seja cortês” (*vide supra*, cap. I, 1.1.2), no momento de efetuar um pedido, os inquiridos demonstram dar primazia à cortesia (gráfico 3), tal como preconiza a linguista.

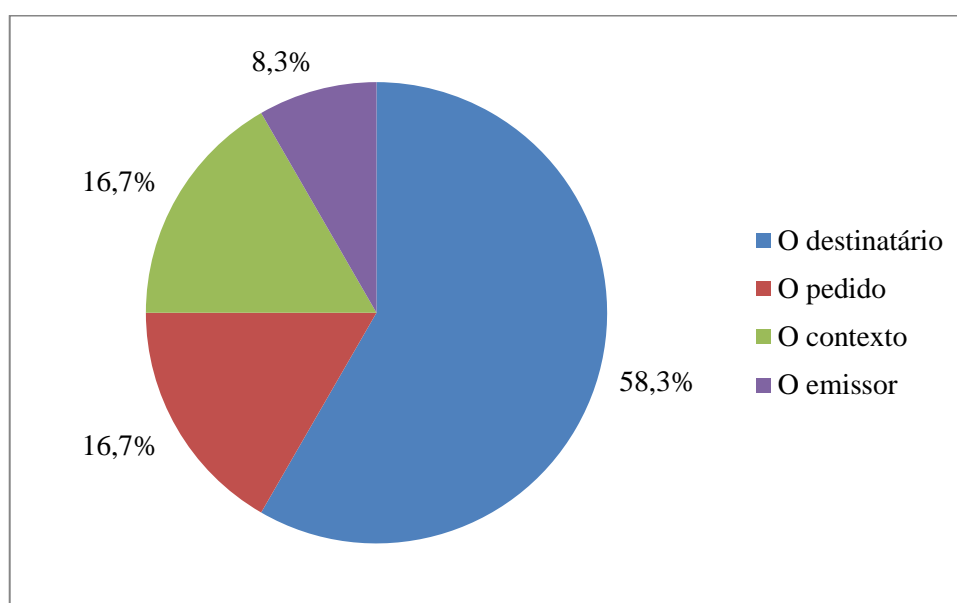


**Gráfico 3: Distribuição das respostas dos alunos à questão 10**

<sup>56</sup> Este facto não resulta estranho, pois a maior parte dos pedidos concretiza-se através de orações interrogativas e o verbo “poder” é um dos verbos modais mais utilizados (Alba de Diego, 1994).

Assim, de entre 14 alunos, 10 (71,4%) consideraram ser mais importante “pedir de forma educada para não ofender a pessoa e importuná-la o mínimo possível”, havendo apenas 2 alunos (14,3%) que opinaram ser essencial “expressar-se de forma clara e objetiva, para que a pessoa entenda bem”. De registrar ainda que 2 estudantes, não tendo conseguido destacar nenhuma das opções, selecionaram ambas. Embora esta situação não estivesse prevista, pareceu-nos profícuo validá-la e integrá-la na análise, visto que traduz a dificuldade e hesitação dos alunos em optar por uma das máximas lakoffianas no momento de efetuar um pedido.

De igual modo, interrogados sobre se a forma como realizam um pedido na sua própria língua é uma constante ou se varia, a mesma percentagem de 71,4% (equivalente a 10 alunos em 14) referiu que esta varia, esclarecendo seguidamente que varia em função de fatores como o destinatário, aquilo que se pede, o contexto e o emissor (gráfico 4).



**Gráfico 4: Percepção dos alunos sobre as variáveis que influenciam a forma de efetuar um pedido**

Conforme atesta o gráfico, a variável “destinatário” destaca-se das restantes, congregando a maioria das respostas (7, em 12). Em segundo lugar, embora com uma grande distância, encontramos *ex aequo* (16,7%, percentagem correspondente a 2 alunos) a importância do que se pede e as variáveis circunstanciais, e por fim, mencionado por um único aluno (8,3%), o emissor, apontado não pelo seu nível de educação ou cortesia, mas pelo seu “estado de espírito” (Q13).

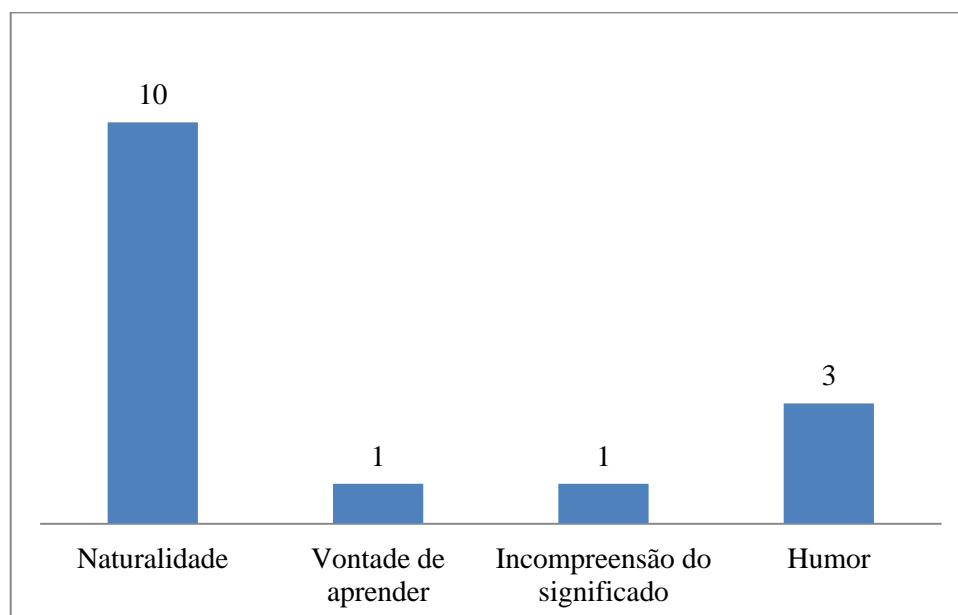


Da interpretação das respostas a estas duas questões, podemos inferir que, de um modo geral, estes alunos parecem estar sensibilizados para a importância da expressão de cortesia na realização linguística de um pedido, bem como para a necessidade de adaptar o *modus dicendi* à situação comunicativa. No entanto, nesta equação das variáveis comunicativas, não estão ainda muito cientes do peso determinante que pode ter aquilo que se pede especificamente, isto é, da relação custo-benefício (Leech, 1997, *vide supra*, cap. I, 1.1.2).

### C.7. - Reação ao uso de tabuísmos na língua espanhola

Para aceder às representações dos discentes sobre o uso generalizado de tabuísmos na língua espanhola e sua relação com a expressão de cortesia/ descortesia, foram colocadas duas questões, uma de resposta aberta e outra de escolha múltipla, para as quais foi validada a totalidade dos questionários – 14.

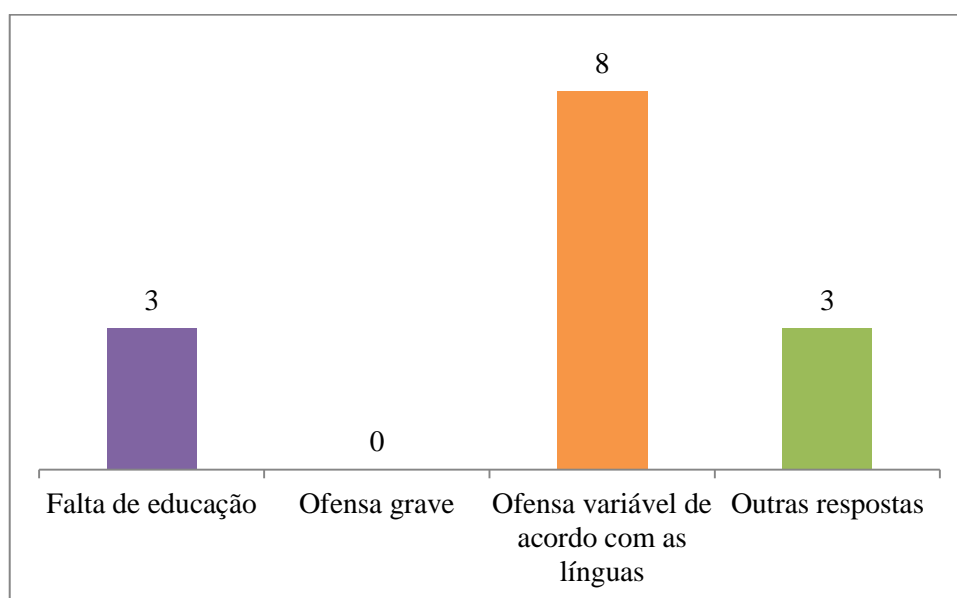
Desta feita, inquiridos sobre a reação que lhes suscita o uso de vulgarismos pelos espanhóis, que facilmente lhes chega através da televisão e do cinema, a grande maioria dos discentes afirmou reagir com naturalidade (gráfico 5), sendo as palavras mais frequentes nas suas respostas “normal” e “normalmente”.



**Gráfico 5: Reação dos alunos ao uso de tabuísmos na língua espanhola**

De assinalar que 1 aluno afirmou reagir com naturalidade e, simultaneamente, tentar repetir para aprender, outro aluno manifestou apenas a sua dificuldade em entender o significado da palavra, e 3 alunos ilustraram reações de hilaridade.

Na segunda questão, procurava aceder-se à conceção dos alunos sobre a relação do uso de palavrões com a expressão de cortesia/ descortesia, devendo selecionar uma entre as opções: “a) consideras que exprimir-se usando palavrões constitui uma falta de educação”; “b) é extremamente ofensivo”; “c) nalgumas línguas é mais ofensivo que noutras”. A distribuição das suas respostas é a que consta no gráfico 6.



**Gráfico 6: Perceção dos discentes sobre a relação do uso de tabuísmos com a expressão de cortesia/descortesia**

Uma leitura rápida ressalta, por um lado, o facto de nenhum dos inquiridos considerar o uso de vulgarismos uma ofensa grave e, por outro lado, a maior frequência daqueles que entendem que a sua associação à descortesia é uma questão relativa, que apresenta variações sociolinguísticas. Acrescente-se ainda que 3 alunos deram uma resposta diferente do previsto, nomeadamente: 1 aluno selecionou cumulativamente as opções a) e c), ou seja, considera que o uso de palavrões constitui uma falta de educação, embora nalgumas línguas seja mais ofensivo que noutras; 2 alunos apresentaram uma resposta livre – “nem sempre é mau” e “penso que hoje em dia já é pouco considerado falta de educação”.

As respostas a esta questão vêm reiterar a interpretação prévia dos dados e reforçar a convicção de que para estes alunos o uso de tabuísmos está ilibado de um pendor fortemente ofensivo ou descortês, sendo por eles encarado com bastante naturalidade.

## **2. Análise dos diálogos produzidos pelos alunos**

Na sequência das sessões de intervenção dedicadas ao estudo dos pedidos, foi solicitado aos discentes, como tarefa final, a redação de um diálogo simulando uma situação real de comunicação, ubicada na cidade de Madrid, na qual teriam que realizar um pedido (ficha *Las peticiones* – anexo 2, doc. 3). O exercício foi feito em pares e a cada par tocou uma situação distinta, identificada por uma letra. No entanto, o diálogo B foi repetido por um aluno que efetuou o exercício sozinho, assinalando-se as duas versões como “B1” e “B2”.

As situações comunicativas recriadas eram diversas nas características dos interlocutores, no pedido propriamente dito, no contexto e, conseqüentemente, na quantidade e variedade de estratégias e recursos de cortesia necessários. Apesar do registo escrito, os diálogos procuravam traduzir interações orais espontâneas em contextos reais de comunicação, pelo que posteriormente os alunos dramatizaram a situação que lhes coube e que já haviam preparado previamente.

Os diálogos foram redigidos em aula, o que permitiu aos discentes beneficiar do apoio da professora e esclarecer algumas das suas dúvidas, porém não houve lugar a uma correção integral dos mesmos. Assim, na transcrição dos textos (anexo 3, doc. 1), respeitou-se o original, introduzindo apenas algumas correções de erros morfológicos, sintáticos, semânticos e de pontuação, uma vez que não é este o objeto de estudo deste trabalho, e o foco da análise está unicamente nas estratégias e recursos de cortesia manuseados e na sua adequação.

Na globalidade, os diálogos produzidos pelos alunos mostraram-se eficazes e adequados à situação comunicativa exposta, bem como apropriados do ponto de vista da expressão de cortesia, embora a este nível uns tenham sido mais bem-sucedidos que outros.

A panóplia de estratégias usadas, no cômputo geral dos textos (tabela 7), deixa patente a consciencialização dos alunos para a importância da cortesia na realização de pedidos e permite pressentir a progressão das suas aprendizagens.

Estratégias pragmáticas	Diálogos							
	A	B1	B2	C	D	E	F	G
Cumprimento	X	X	X	X			X	X
Aproximação	X		X	X	X	X		
Tratamento adequado	X	X	X	X	X		X	X
Cooperação do interlocutor	X	X	X	X	X	X	X	X
Promessa compensatória		X						
Justificação anterior ao pedido				X	X	X	X	
Justificação posterior ao pedido		X			X			X
Pedido sob a forma de pergunta	X		X	X	X	X	X	
Pedido sob a forma de pergunta em negativa		X						
Pedido sob a forma declarativa								X
Proposta de alternativas			X					X
Uso de “por favor”			X	X				
Pedido de desculpas					X	X		X
Uso de palavras carinhosas			X	X	X			
Elogio								X
Agradecimento	X		X	X	X	X	X	X
Manifestação de entusiasmo pelo êxito do pedido			X					

**Tabela 7: Estratégias pragmáticas utilizadas nos diálogos escritos**

Embora algumas das estratégias elencadas sejam banais em qualquer interação social e estejam mais ou menos automatizadas pelos alunos, que certamente já produziram, ao longo do seu percurso estudantil, diálogos idênticos, é de assinalar a presença de outras estratégias que evidenciam uma consciência metalinguística mais apurada no que diz respeito ao balanço da relação custo-benefício (*vide supra*, cap. I, 1.1.2) na manifestação de cortesia, como, por exemplo: a promessa compensatória, utilizada num diálogo; o oferecimento de propostas alternativas, seja para demover o interlocutor (G), seja para cooperar com ele e evitar ofendê-lo (B2); o uso de palavras carinhosas em três diálogos; o recurso ao elogio como meio de persuasão; e a manifestação de entusiasmo pelo êxito do pedido, que ocorre num diálogo. Uma das estratégias mais recorrentes nos diálogos é a justificação do pedido, situação potenciada pelo próprio exercício, pois a contextualização fornecida na maior parte dos enunciados (C, D, E e F) dava conta já das motivações para o pedido. É de assinalar, todavia, que o momento eleito para reproduzir a justificação é, em

quase todos os diálogos, antes do pedido, tal como acontecia nos exemplos explorados em aula.

Relativamente à formulação linguística do pedido, regista-se uma evolução em relação ao questionário inicial, na medida em que todos os discentes haviam exibido exemplos de pedidos indiretos sob a forma de pergunta, e nos diálogos, apesar de continuar a prevalecer essa estratégia, surge também o pedido sob a forma interrogativa, mas em negativa, e o pedido como declaração. De igual modo, o verbo “poder” deixa de ter exclusividade como atenuador, aparecendo outras expressões verbais com “querer”, “importar” e “ser posible”. Também nos tempos verbais, o leque é muito mais amplo: a par do presente do indicativo, aparecem o imperfeito do indicativo, o condicional, que foi nitidamente o preferido pelos discentes por julgarem estar mais associado à expressão de cortesia (ocorrendo em 6 diálogos), e ainda a perífrase “ir a + infinitivo”. Assim, a forma verbal auxiliar mais frequente nos diálogos é “podría(s)”, sendo de relevar, a este respeito, o uso da forma “querría” no diálogo G, uma vez que denota um esforço de racionalização da língua maior por parte dos discentes, não só por ser inusitado em português o condicional neste contexto, mas sobretudo pela estranheza que provoca normalmente a irregularidade deste verbo nos aprendentes portugueses de ELE.

A este nível, assinala-se o predomínio que os estudantes atribuíram aos tempos do passado e do futuro (apenas o diálogo A recorre exclusivamente ao presente do indicativo), considerados os mais propícios à expressão de cortesia, pela deslocação temporal que propiciam em relação ao enunciado (*vide supra*, cap. I, 2.3).

O zelo depositado na escolha da melhor estratégia para formular o pedido estendeu-se também à atitude do interlocutor, que em todas as conversações demonstrou cooperação e cortesia, tanto na manifestação de acordo, como na tentativa de minimizar o desacordo. Desta feita, verifica-se, por um lado, alguma variedade nas fórmulas linguísticas utilizadas e, por outro, uma tentativa de apropriação e aplicação do que foi estudado em aula (tabela 8).

	<b>FÓRMULAS LINGÜÍSTICAS</b>	<b>DIÁLOGOS</b>
<b>Expressão de acordo</b>	<i>Sí, claro.</i>	A (2x), B1, C
	<i>Vale.</i>	A
	<i>Sí, sí.</i>	F
	<i>Sí, sí, sí, claro.</i>	G
	<i>Sí.</i>	D
	<i>Puede ser</i>	E
	<i>Bueno</i>	G
	<i>Si es así</i>	B2
<b>Atenuação do desacordo</b>	<i>Pues, es que...</i>	B2
	<i>es que...</i>	B2
	<i>Perdone, pero...</i>	G
	<i>pero</i>	B2 (2x)
	<i>Sí, pero...</i>	D
<b>Agradecimento</b>	<i>Gracias.</i>	B2, D, E
	<i>Gracias. / De nada.</i>	C, F
	<i>Muchas gracias./ De nada.</i>	A
	<i>Muchísimas gracias.</i>	G
	<i>Gracias por su amabilidad.</i>	E

**Tabela 8: Fórmulas linguísticas utilizadas nos diálogos escritos**

Nesta senda, é de salientar a duplicação do advérbio de afirmação para enfatizar a cooperação (apenas não acontece isso num dos diálogos, em que inclusivamente seria esperada outra expressão). Neste ponto, merece especial destaque o reforço do acordo no diálogo G, na sequência da imposição de uma condição por parte do interlocutor para aceder ao pedido que lhe foi endereçado, o que intensifica o desejo de cooperação do outro interlocutor, ao mesmo tempo que imprime naturalidade ao diálogo.

De igual modo, alguns alunos parecem ter interiorizado a função das expressões concessivo-opositivas com “es que” e “pero” como “preludios mitigadores del desacuerdo que sigue” (Briz, 2006, *vide supra*, cap. I, 2.2), utilizadas pelo falante para negar de forma cortês o pedido realizado.

A variação das fórmulas de agradecimento atesta outrossim a capacidade dos alunos de adequar o discurso à situação comunicativa, seja no uso da forma superlativa

para agradecer a colaboração do interlocutor num pedido de difícil consecução (G), seja pelo recurso a uma fórmula mais formal num contexto de serviços/ atendimento (E).

Não obstante o nível global satisfatório dos diálogos, existem algumas particularidades ou frases que não são totalmente adequadas ou que poderiam ser mais bem conseguidas em termos de expressão verbal de cortesia, e que passam a especificar-se:

- o diálogo B1 carece de estratégias de cortesia, pois, ainda que a situação seja de + familiaridade, trata-se de um pedido mais custoso, em que o desejo do locutor está em conflito aberto com os interesses do interlocutor, exigindo, portanto, da parte deste um esforço maior para aceder ao pedido, o que, por sua vez, deveria reverter num investimento verbal muito maior pelo locutor. Assim, consideramos insuficiente a justificação “Pero yo quiero ir, estoy harta de estar sin hacer nada”, além de pouco cortês, visto que o uso do verbo “querer” em presente do indicativo soa muito impositivo. Da mesma maneira, a recusa do ouvinte “Estoy muy cansado...”, repetida *ipsis uerbis* duas vezes sem qualquer atenuador, reforçada apenas pela introdução do advérbio “pero”, que neste caso acentua ainda mais o conflito de opiniões, parece pouco polida, além de inexpressiva. Contudo, admitindo que entre os interlocutores existe bastante intimidade e conjecturando que a linguagem não-verbal (retenha-se que é uma simulação de uma interação oral e os aspetos não linguísticos não são acessíveis no texto) poderá complementar a informação expressa, poder-se-á aceitar esta conversa como adequada do ponto de vista da cortesia.

- no diálogo C, a forma verbal “queríamos”, na frase “Buenas tardes, señora, estamos de visita a Madrid y queríamos hacer una foto aquí delante del Palacio Real”, resulta claramente de um decalque do português, sendo mais expectável neste contexto em espanhol, para expressar o seu desejo, “nos gustaría”.

- no diálogo D, apesar de o interlocutor se mostrar disposto a cooperar com o amigo que lhe pede dinheiro emprestado, a maneira como verbaliza a sua disponibilidade – “Sí, ¡yo te lo doy!” – não será talvez a mais adequada, uma vez que a explicitação do pronome de sujeito provoca alguma estranheza num diálogo em que apenas intervêm dois interlocutores e o pedido está dirigido a uma única pessoa, não havendo necessidade de marcar a procedência do dinheiro (já é conhecida de ambos). Este facto, aliado ao uso do advérbio de afirmação simples, parece denotar alguma reserva do interlocutor. Nestas circunstâncias, marcadas pela excepcionalidade e gravidade do que lhe aconteceu ao amigo, seria de esperar uma reação de maior empatia e cooperação total, por exemplo, através de

um “Sí, claro”, ou “Vale, vale”, ou ainda “De acuerdo”. No entanto, este retraimento parece ter sido uma opção consciente dos alunos, pois é sentido pelo outro interlocutor, que imediatamente pergunta “¿No hay problema?”. É então que entendemos o motivo que lhe subjaz: o interlocutor havia destinado o dinheiro que lhe restava à compra do bilhete de futebol para o jogo do Real Madrid. Porém, a sua explicação também não resulta totalmente cortês, já que a forma como inicia a resposta – “No, pero...” – impõe uma forte restrição ao acordo que expressara previamente, pelo uso da conjunção adversativa “pero” precedida por uma negação simples. Além disso, o simples facto de invocar este obstáculo já não é *per se* muito cortês, pois o amigo já havia explanado todos os seus argumentos, argumentos de peso (comparativamente com o seu motivo) e que deveriam, portanto, merecer toda a sua empatia e cooperação plena. É certo que já tentara explicar o seu ponto de vista antes, não tendo conseguido o turno de fala. Ainda assim, nesta conjuntura, seria mais polido que o não mencionasse ou que, na eventualidade de o fazer (seria lícito neste nível de intimidade), tentasse minimizar a situação ao invés de a ressaltar, eliminando o “pero” ou substituindo-o por “bueno” ou “es que”.

- no diálogo E, a reação do rececionista à exposição do problema dos hóspedes – “Sí, ¿pero qué puedo hacer por vosotros?” – parece quebrar as regras da cortesia. Julgamos evidente que os discentes não estão conscientes deste facto e que esta anomalia resultará de dificuldades de expressão, porquanto imediatamente a seguir o rececionista age com disponibilidade e prestabilidade, solucionando imediatamente o problema. O que resulta mais atípico neste diálogo é a seleção das formas de tratamento. Inicialmente o estudante dirige-se ao rececionista na 2.<sup>a</sup> pessoa e este retribui a forma de tratamento. Esta informalidade poderia até ser aceitável, tendo em conta que se trata de jovens e a idade do rececionista poderia ser próxima da sua. Contudo, o que causa estranheza é a oscilação entre 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> pessoa, uma vez que no final da conversa o hóspede agradece com um “Gracias por su amabilidad” e o rececionista remata dizendo “Ya les voy a dar las llaves...”. Se a situação fosse inversa e se passasse da formalidade à informalidade, poderia considerar-se adequada e até normal, dado que era um jovem. Todavia, começar com um tratamento de mais familiaridade e a seguir mudar para um tratamento mais formal, sem que o interlocutor tenha manifestado essa preferência, não é normal e revela a escassa atenção dos alunos para esta questão.



- também no diálogo G, há uma pequena oscilação na forma de tratamento, que é genericamente formal, como convém a uma situação de interação telefónica em que se desconhece o interlocutor. No entanto, regista-se um pequeno deslize para 2.<sup>a</sup> pessoa no uso do possessivo na frase “Siempre hemos querido asistir al espectáculo de flamenco de vuestro tablado”. Nitidamente, os discentes foram traídos por uma tradução literal do português<sup>57</sup>, visto que o texto prima pela coesão e congruência a este nível.

### 3. Análise da dramatização dos diálogos produzidos pelos alunos

Conforme aludido anteriormente, a escrita dos diálogos constituiu uma preparação dos alunos para uma situação de atuação num contexto comunicativo real oral. Deste modo, apesar do planeamento prévio, procurou incutir-se alguma espontaneidade aos diálogos, protelando as dramatizações para alguns dias depois da redação e solicitando aos discentes que não recorressem ao suporte escrito.

Ainda assim, dada a brevidade dos textos e o incontrolável nervosismo e ansiedade que antecede situações de exposição pública (e mais ainda gravadas), os estudantes não resistiram a dar uma vista de olhos nos seus escritos antes das dramatizações, tentando memorizar algumas frases-chave.

Desta feita, não encontramos muitas divergências entre a versão escrita e a versão oral dos diálogos, salvo algumas incorreções linguísticas<sup>58</sup> e uma tendência mais ou menos comum para simplificar e abreviar o texto escrito. Contudo, desde a perspetiva da expressão verbal de cortesia, que é o foco do nosso interesse, há algumas alterações que convém salientar aqui, nomeadamente:

- no diálogo B1, a reiteração da recusa do interlocutor já não se verbaliza exatamente pelas mesmas palavras, havendo uma tentativa de intensificação: “*Pero estoy misimo muy cansado*”. Pese embora o erro linguístico, é importante sublinhar que, posto num contexto de atuação, o Aluno 2 sentiu necessidade de reforçar um argumento já invocado e alterar a expressividade com que o profere.

---

<sup>57</sup> Cunha & Cintra referem o “vosso de cerimónia”, equivalente ao possessivo ‘seu’ e decorrente do tratamento de ‘vós’ “aplicado a um indivíduo ou auditório qualificado” (2000, p. 326). De notar que atualmente este possessivo é frequentemente utilizado num tratamento de 3.<sup>a</sup> pessoa, dirigido a mais que um indivíduo ou a um coletivo, sem implicar necessariamente um tratamento cerimonioso.

<sup>58</sup> Por motivos de fidelidade ao original, transcreveram-se rigorosamente as falas dos alunos, reproduzindo no código escrito os erros da oralidade, de acordo com as regras da ortografia espanhola (anexo 3, doc. 3).

- no diálogo B2, que retrata a mesma situação, é interessante notar que a recusa do interlocutor, que na versão escrita já havia sido feita num tom bastante mais cortês, na concretização oral do diálogo adquire ainda mais atenuantes, através do uso do diminutivo do advérbio de quantidade (“A 2 – *Pues, es que toy un poquito cansada...*”). Por outro lado, a insistência do interlocutor perde em complexidade sintática o que ganha em expressividade. O pedido expresso delicadamente como uma condição para a felicidade do interlocutor (“Si vinieras conmigo, me haría mucha ilusión. Por favor...”) assume agora uma força volitiva, sentida quase como uma premência, pela antecipação da expressão “por favor”, proferida num tom infantilmente doce e arrastado<sup>59</sup> (“A 1 – *Por favor... quiero mucho ir contigo y me divertiría mucho.*”).

- no diálogo D, assiste-se a uma simplificação linguística e de argumento das justificações que sustentam o pedido, resumidas agora a “A 1- *No, pero yo no tengo dinero para volver a casa. ¿Puedesme prestar?*”. Além disso, é interessante notar que o Aluno 1 sente nitidamente “na pele” a descortesia da reticência do Aluno 2 (que já se havia notado na versão escrita) e, por isso, reage ele também de forma abertamente rude (“A 1- *Pero... ¿qué?*”). No entanto, o Aluno 2 rapidamente repõe a cortesia, disponibilizando-se para o ajudar.

- na dramatização do diálogo E, fica claro que a intenção dos discentes era manter o diálogo num nível formal, pois o hóspede dirige-se ao rececionista sempre na 3.<sup>a</sup> pessoa e este retribui o tratamento, ainda que persista a incongruência no uso de “vosotros” (saindo, deste modo, reforçada a convicção de que foi a distração dos alunos que motivou o erro).

- a substituição do condicional pelo imperfeito do indicativo no verbo atenuador, que ocorre tanto no diálogo E (“*Podía cambiarnos*”) como no G (“*Quería hacer*”), deixa perceber a influência da língua materna. Se na expressão escrita os alunos discerniram essa diferença de uso entre as duas línguas, não conseguiram evitar o contágio aqui, naturalmente pela maior espontaneidade e imediatismo do registo oral.

#### **4. Análise do questionário final**

Neste ponto, apresentaremos a análise do questionário final, aplicado à totalidade dos 16 que compõem a turma. As respostas apresentadas pelos sujeitos foram recolhidas e

---

<sup>59</sup> Cf. anexo 3, doc. 2 – Ficheiros de gravação áudio dos diálogos (CD).

organizadas em torno de categorias (anexo 6, doc. 2), que guiarão a interpretação dos dados.

## **C.1. – A cortesia – norma social e variável sociocultural**

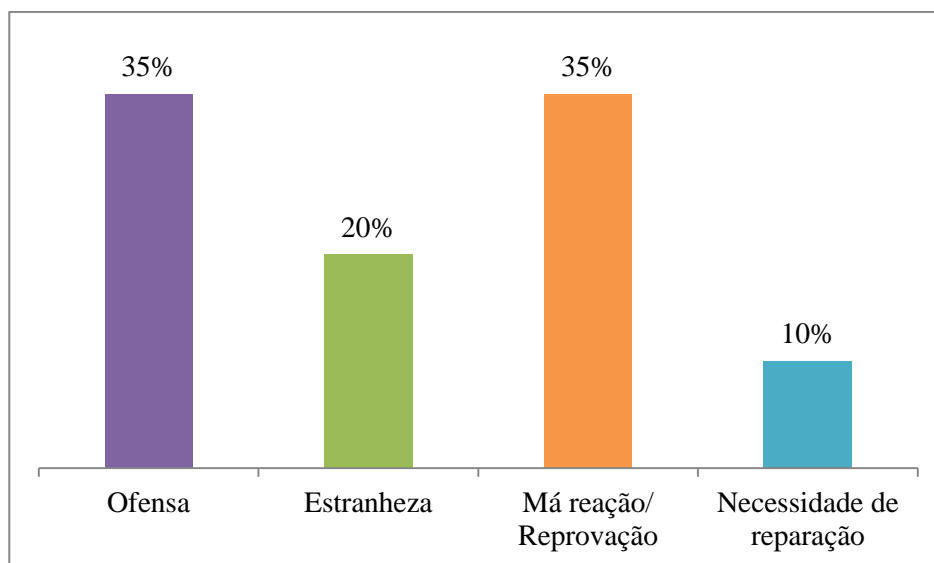
### **C.1.1. - Manifestação de cortesia**

Se já no questionário inicial os alunos se haviam mostrado sensibilizados para a importância de realizar um pedido de forma cortês, no questionário final evidenciaram estar bastante conscientes da relevância da cortesia em qualquer interação social, em todas as suas manifestações (verbais e não-verbais), bem como das variações tópicas que pode assumir na sua concretização geográfica e cultural.

Interrogados primeiramente sobre as duas formas de manifestação da cortesia, os discentes facilmente identificaram a cortesia verbal e a cortesia não-verbal, pois 81% (13 em 16 alunos) afirmou que esta pode demonstrar-se através de “palavras” e “ações” ou no “modo de falar” e de “agir”. De referir que 2 alunos não responderam à questão e outros 2 estabeleceram a distinção em termos de cortesia formal e cortesia informal. Apesar de não ser esta a resposta esperada e de o ímpeto imediato ser rotulá-la como incorreta, convém refletir um pouco, pois a ela pode subjazer a compreensão de um importante fenómeno que os discentes manifestaram dificuldade em entender ao longo das sessões de intervenção, nomeadamente a dissociação entre cortesia e formalidade, visto que tendencialmente entendiam uma como sinónimo da outra, classificando, conseqüentemente, um discurso informal como descortês.

### **C.1.2. - Reação à falta de cortesia**

Na resposta à pergunta 2 – “Se, numa interação social, não demonstramos cortesia num momento em que a outra pessoa espera que o façamos, qual será a sua reação?” –, os alunos revelaram, na sua totalidade, reconhecer a preponderância da cortesia como norma reguladora da ordem e da harmonia social, ainda que tenham frisado diferentes aspetos (gráfico 7).



**Gráfico 7: Percepção dos alunos sobre a reação à falta de cortesia**

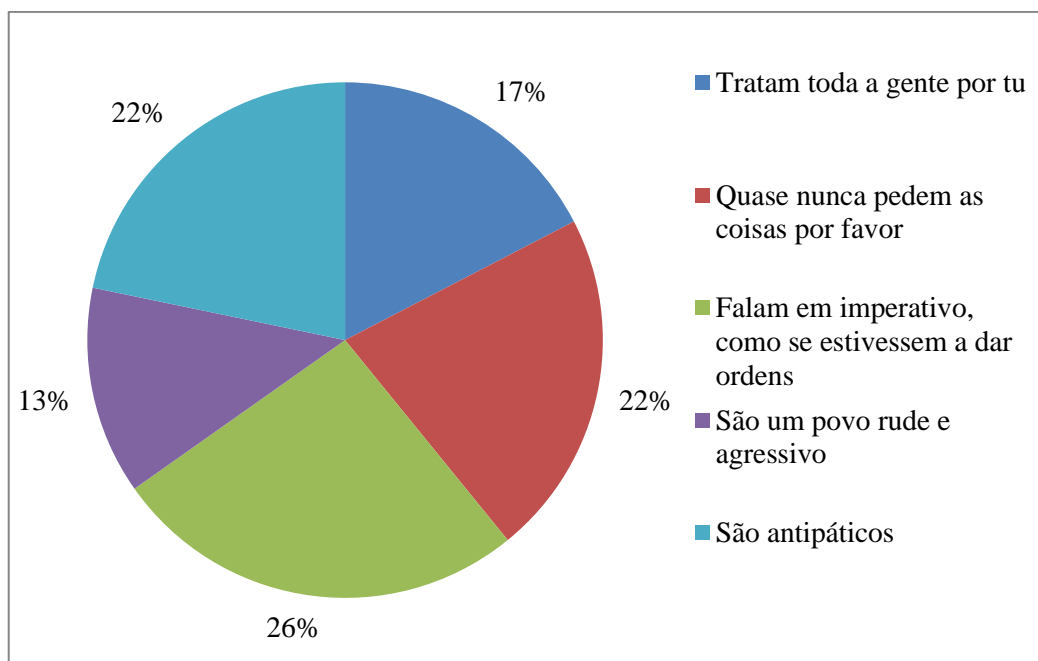
Como se pode observar, a generalidade dos inquiridos antecipa uma reação negativa por parte do nosso interlocutor perante a omissão da cortesia. Grande parte dos alunos (7, correspondente a 35%) conotou essa reação vagamente como “má”, estando nalguns casos associada a um julgamento do seu autor como “mal-educado”, e sendo, por isso, um comportamento reprovável por parte do outro (razão pela qual se agruparam as respostas na mesma subcategoria). Com a mesma percentagem, foi apontada especificamente a reação de “ofensa”, facto que resulta mais interessante, pois indicia que pelo menos alguns discentes retiveram esse conceito basilar nos estudos sobre a cortesia e para o qual foram sensibilizados logo no início da intervenção (*vide supra*, cap. II, 2.3). Seguidamente, foi assinalada a estranheza ou perplexidade que uma atuação descortês pode gerar no outro, o que é compreensível, pois rompe a expectativa da sociedade em relação ao que deve ser um comportamento adequado e correto de qualquer cidadão.

Resulta curioso que 2 alunos (10%) tenham referido uma atitude do locutor, isto é, de quem negligencia a cortesia, ao invés de indicarem a reação do interlocutor, isto é, de quem sofre a falta de cortesia. Parece evidente que na origem deste facto está uma interpretação equívoca do enunciado, porém não deixa de ser curioso constatar que também a resposta destes alunos pressupõe uma reação negativa do ouvinte, de tal forma que o falante tem necessidade de proceder a uma ação reparadora, pedindo desculpas e corrigindo imediatamente a sua atuação.

### C.1.3. - Variação sociocultural da cortesia

Instados a comentar a afirmação “A cortesia é uma norma universal, porém cada cultura/ país pode ter o seu modelo de cortesia, sem que isso signifique que é mais ou menos cortês”, todos os estudantes declararam o seu acordo pleno, à exceção de 1 aluno, cuja justificação obnubila o consentimento previamente expresso. Na generalidade dos casos, a fundamentação exposta assenta em explanações mais ou menos tautológicas, em que se vão sublinhando as diferentes normas e hábitos sociais de cada povo/cultura e as variadas formas de expressar cortesia. Apenas três discentes ilustram o seu parecer com exemplos concretos, todos abordados ao longo das sessões de intervenção, a saber: o “tuteo” em Espanha e o uso de palavrões, aspetos que noutras culturas e em determinados contextos podem ser considerados descorteses, e o exemplo de um choque cultural experimentado por um jovem espanhol a viver na Alemanha (situação relatada na notícia do exercício II.1 da ficha *Los tacos* – anexo 2, doc. 4).

A pergunta 4 deste questionário era, *grosso modo*, a repetição de uma pergunta do inquérito inicial, que consistia em colocar aos alunos uma série de preconceitos sobre o povo espanhol relacionados essencialmente com a sua descortesia, a fim de que seleccionassem unicamente aqueles que atraíssem a sua anuência. Desta feita, neste questionário apenas se reiteraram os *items* que no questionário anterior reuniram maior número de ocorrências, com o intuito de averiguar se os alunos mantinham a sua opinião ou se entretanto se tinham dissipado os estereótipos. Primeiramente, regista-se que todos os alunos, à exceção de 1, elegeram algum dos *items* apresentados, distribuindo-se as respostas conforme se segue no gráfico 8.



**Gráfico 8: Características atribuídas pelos alunos aos espanhóis**

Da leitura do gráfico, constata-se que todos os estereótipos encontraram acolhimento no pensamento dos discentes, verificando-se inclusivamente uma certa homogeneidade no número de ocorrências.

As alíneas “d) Os espanhóis são um povo rude e agressivo” e “e) Os espanhóis são antipáticos” registaram inclusivamente um aumento do número de ocorrências relativamente ao questionário inicial de 2 para 3 e de 3 para 5, respetivamente. A análise destes dados é intrigante e desafiadora: Terão os alunos aumentado os seus estereótipos ao longo das intervenções, em lugar de os esclarecer? A interpretação desta informação resulta ainda mais curiosa quando confrontada com os 100% de alunos que afirmaram, na questão anterior (3), que a manifestação de cortesia é variável segundo o país e a cultura em que nos encontremos e que, portanto, não há povos corteses ou descorteses. Dado o teor mais reflexivo da questão 3 e o imediatismo e automatismo associados a uma questão de seleção múltipla como era a 4, poder-se-á supor que os alunos não ponderaram criticamente as afirmações apresentadas, podendo ainda ter sido induzidos pela tipologia da questão a eleger algum dos *items*. Por outro lado, há que ter em conta que o estereótipo é algo irracional, inconsciente e profundamente enraizado na mentalidade e cultura das pessoas, e que o seu esclarecimento é um processo moroso.

A convicção desta suposição sai reforçada quando analisamos a ocorrência de “a) Os espanhóis tratam toda a gente por tu”. Embora o número de ocorrências tenha baixado

ligeiramente em relação ao questionário inicial (7 alunos), verifica-se que houve ainda uma percentagem de 25% (4 alunos) que concordou com esta afirmação. No entanto, na pergunta II.2 deste questionário, em que deveriam selecionar a forma de tratamento mais adequada às várias situações comunicativas expostas, imaginado que estas se passavam em Espanha, todos os estudantes manifestaram a sua preferência, em certos contextos, por uma forma de tratamento formal, o que comprova que entendem existirem situações em que os espanhóis utilizam, obrigatória ou preferencialmente, o pronome “usted”, não sendo o “tú” o tratamento generalizado na sociedade espanhola.

De igual modo, a atribuição aos espanhóis das características “quase nunca pedem as coisas por favor” e “falam em imperativo, como se estivessem a dar ordens” cremos deverem ser entendidas como generalizações de particularidades para as quais os alunos haviam sido acautelados e que plasmaram incorretamente, tomando a parte pelo todo. Todavia, tendo que refletir ou que agir, os discentes notaram estes matizes, pois, nos diálogos escritos e gravados, por exemplo, nenhum dos pedidos é feito em imperativo e nas questões III.3 e III.5 deste questionário vários alunos aludem ao uso de “por favor” em Espanha, contextualizando na situação do bar ou contrastando a realidade portuguesa com a realidade espanhola (*vide infra*, C. 3 – Os pedidos).

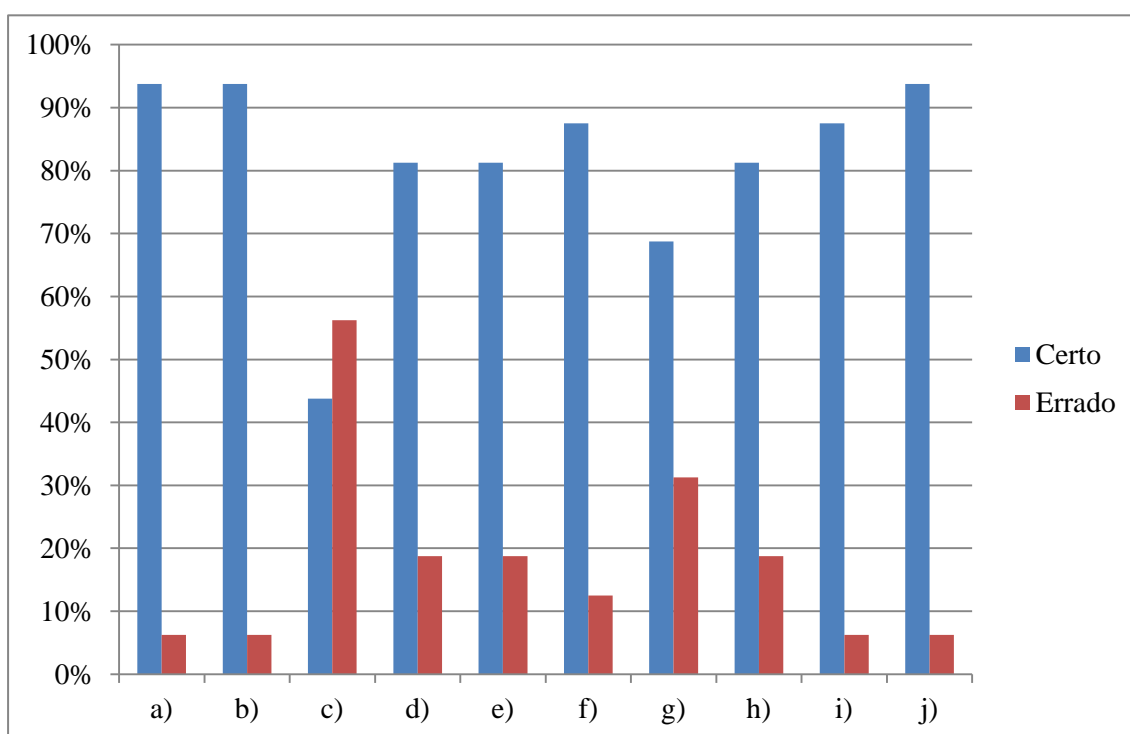
## **C.2. – Uso das formas de tratamento de 2.<sup>a</sup> e de 3.<sup>a</sup> pessoa em espanhol**

Relativamente ao uso das formas de tratamento de 2.<sup>a</sup> e de 3.<sup>a</sup> pessoa em espanhol, procurou avaliar-se as aprendizagens dos alunos desde três perspetivas: o conhecimento teórico sobre algumas normas gerais que regem o seu uso, bem como sobre algumas particularidades e variáveis socioculturais e pragmáticas que influenciam a opção por um tratamento mais formal ou informal; a sua capacidade de atuação perante situações comunicativas concretas; e a sua capacidade de reflexão sobre as diferenças de uso entre Espanha e Portugal.

O primeiro aspeto indagou-se na questão II.1, repetição quase integral do conteúdo do exercício 2 da ficha de trabalho *Tutearse o no tutearse* (anexo 2, doc. 2), através da qual se pretendia averiguar a solidez dos conhecimentos adquiridos nessa intervenção. De um modo geral, as principais dificuldades dos alunos observadas nessa aula residiram em entender, por um lado, que o tratamento de “usted” em Espanha não se limita a situações em que o interlocutor é um superior hierárquico, tem mais idade ou é desconhecido, e que

pode ocorrer igualmente em contextos não formais, e, por outro lado, que entre patrão e empregado é permitido, e até bastante comum em Espanha, o tratamento informal (cf. Diário da aula de 31/03/2014, anexo 4, doc. 2).

A referida questão consistia na elencação de várias proposições sobre o uso das formas de tratamento em Espanha, para as quais os discentes deveriam indicar o valor lógico, segundo as suas perceções. No gráfico 9, podemos observar a percentagem de acertos obtida nesta questão do inquérito final para cada um dos *items*.



**Gráfico 9: Respostas dos alunos à questão II.1 do questionário final**

Do exposto, pode concluir-se prontamente que quase todas as alíneas obtiveram uma percentagem de acertos superior a 80%, à exceção das alíneas c) e g), com uma frequência de erro de 56% e 31%, respetivamente. A alínea c) correspondia à afirmação “A forma de tratamento ‘usted’ em espanhol usa-se unicamente com superiores hierárquicos, pessoas mais velhas ou desconhecidos” e na g) asseverava-se “Em determinadas relações profissionais (por ex., médico e paciente) deve manter-se sempre a formalidade e nunca usar a forma de tratamento ‘tú’”.

Confrontando estes resultados com o ocorrido na intervenção de 31/03/2014, facilmente se constata que persiste nos alunos a dificuldade então manifestada em aceitar



que a regra de uso do tratamento de “usted” é uma generalização simplificadora que nem sempre corresponde à verdade. Em suma, podemos deduzir que nem todos os estudantes apreenderam alguns matizes que subjazem ao uso do tratamento de 2.<sup>a</sup> e de 3.<sup>a</sup> pessoa na sociedade espanhola, ainda que, na globalidade, sejam notórios os progressos alcançados neste tópico.

### **C.2.1. – Atuação numa situação comunicativa concreta**

Com o intuito de avaliar a capacidade de atuação dos alunos numa situação comunicativa concreta, foram recriados alguns contextos em Espanha, a fim de que indicassem para cada caso a forma de tratamento que lhes parecesse mais adequada (II.2). Cada situação estava marcada por um traço distintivo ou por uma combinação de traços diferente, ou invocava ainda aspetos particulares da realidade espanhola discutidos em aula. A totalidade dos alunos (16) apresentou uma resposta a esta questão, mas nem todos a sustentaram numa justificação válida, indicando-se seguidamente para cada caso o número de alunos que não respondeu.

Assim, tendo que dirigir-se a um polícia, todos os discentes foram unânimes em seleccionar a forma de tratamento “usted”, justificando a sua opção pela superioridade hierárquica do seu interlocutor, identificado como uma “autoridade” ou seu representante.

Perante duas situações em que deveriam perguntar as horas a um desconhecido na rua (A e B), as respostas dos discentes também foram unívocas – “tú” para o primeiro caso e “usted” para o segundo –, evidenciando nas suas justificações a preponderância do traço - idade e + idade, respetivamente, em situações igualmente marcadas pelo traço - familiaridade. A este respeito, é conveniente notar que houve uma evolução nas concepções dos alunos, uma vez que no questionário inicial uma grande maioria disse utilizar “usted” para pessoas desconhecidas e “tú” para pessoas conhecidas, e aqui nenhum hesitou em indicar o “tú” numa relação de - familiaridade ou confiança.

Na alínea d) os alunos eram confrontados com uma situação particular abordada em aula – o tratamento aluno-professor –, tendo sido advertidos de que, embora marcado pelo traço + poder, em Espanha habitualmente assenta numa relação de + familiaridade e - formalidade. Neste caso, as respostas dos discentes dividiram-se entre o “tú”, o “usted” e aquelas mais completas que procuraram abarcar as duas hipóteses, segundo a primazia que concederam a cada traço: os 5 alunos que preferiram o tratamento por “usted” focaram-se

apenas na superioridade do professor, na sua idade mais elevada e na necessidade de ser educado; dos 8 que optaram pelo tratamento informal, 2 centraram-se na relação de + proximidade, 5 explicitaram a especificidade da relação professor-aluno na cultura espanhola (- formalidade) e 1 não justificou; os restantes 3 demonstraram estar conscientes também desta particularidade, acrescentando ainda que a escolha por um destes tratamentos “depende” do à-vontade permitido pelo professor e da sua idade.

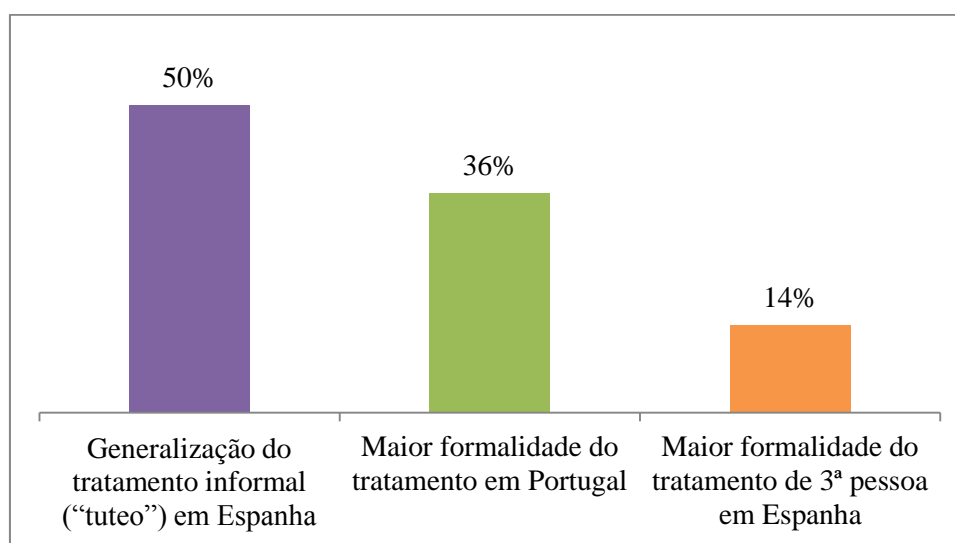
Outro aspeto analisado durante as sessões de intervenção foi o tratamento entre patrão e empregado, caracterizado geralmente em Espanha pela maior informalidade, embora intervenham várias circunstâncias que podem determinar a eleição de um tratamento mais formal. Tendo que imaginar uma situação em que se dirigiam a um chefe que nunca tinham conhecido pessoalmente, todos os alunos acharam mais conveniente o tratamento por “usted”, ficando claro na maior parte das justificações que o fator determinante é o traço - familiaridade, que, associado a + poder, requer um tratamento mais respeitoso. Assinale-se ainda que 4 alunos referiram unicamente que é um superior e outros 4 apoiaram a sua escolha numa questão de tato e sensatez (iniciar com um tratamento mais formal e aguardar a reação do patrão, temendo ofendê-lo de outra forma e temendo as represálias que daí possam advir a nível profissional).

As situações que obtiveram menos consenso no respeitante à forma de tratamento foram as interações em contexto de prestação de serviços, uma num posto de turismo e outra num bar. Em relação à primeira, a maioria dos inquiridos (10 alunos) optou pelo tratamento formal, ficando implícito nas justificações apresentadas (3 alunos não justificaram) que a situação exige alguma formalidade por ser um contexto de prestação de serviços. Todavia, houve ainda 4 alunos que aceitaram endereçar-se ao funcionário na 2.<sup>a</sup> pessoa, por ser “normal”, segundo a justificação de 3 deles (1 aluno não justificou), e 2 alunos que introduziram como variável a possível idade do funcionário. Já em relação à atuação no bar, a mesma maioria de 10 alunos escolheu o tratamento por “tú”, evidenciando nos seus argumentos o conhecimento da particularidade desta situação comunicativa em Espanha, entendida como menos impositiva que noutras culturas e assente numa maior diretividade no diálogo. Dos 6 estudantes que optaram pelo tratamento de “usted”, metade não apresentou qualquer fundamentação e os remanescentes deram respostas insuficientes ou inconclusivas como “é mais velho”, “merece respeito” e “es un trabajador”.

### C.2.2. – Diferenças de uso das formas de tratamento entre Espanha e Portugal

Relativamente à perceção dos alunos sobre as diferenças no uso das formas de tratamento de 2.<sup>a</sup> e de 3.<sup>a</sup> pessoa entre o espanhol peninsular e o português europeu, foram validados apenas 12 questionários.

As respostas apresentadas oscilaram em torno de três tópicos essenciais, conforme se pode corroborar no gráfico 10.



**Gráfico 10: Perceção dos alunos sobre a diferença de uso das formas de tratamento (2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> pessoa) entre Espanha e Portugal**

Assim, em primeiro lugar, com 50% de ocorrências, aparece a generalização do “tuteo” em Espanha, imediatamente seguida pela maior formalidade do tratamento em Portugal (36%), aspetos que, na verdade, se complementam, sendo duas faces da mesma realidade, residindo a diferença unicamente na perspetiva em que os alunos se colocam. É interessante verificar que uma percentagem menor, 14% (correspondente a 2 alunos), colocou a tónica no lado oposto, isto é, na formalidade do tratamento em Espanha, frisando que é mais “formal” e “respeitoso” o tratamento de 3.<sup>a</sup> pessoa lá do que cá. Tal leitura poderá ser interpretada como consequência direta da extensão do “tuteo” em Espanha, que faz com que o uso de “usted”, por ser mais restrito, soe mais formal do que em Portugal, onde é mais frequente. No entanto, é possível também que, quando deram esta resposta, os discentes tivessem em mente a explicação dada em aula a propósito do valor de “usted” em Espanha, por oposição à sociedade portuguesa, que dispõe de outras formas de tratamento para marcar formalidade e deferência (cf. Diário da aula de 31/03/2014 – anexo 4, doc. 2).

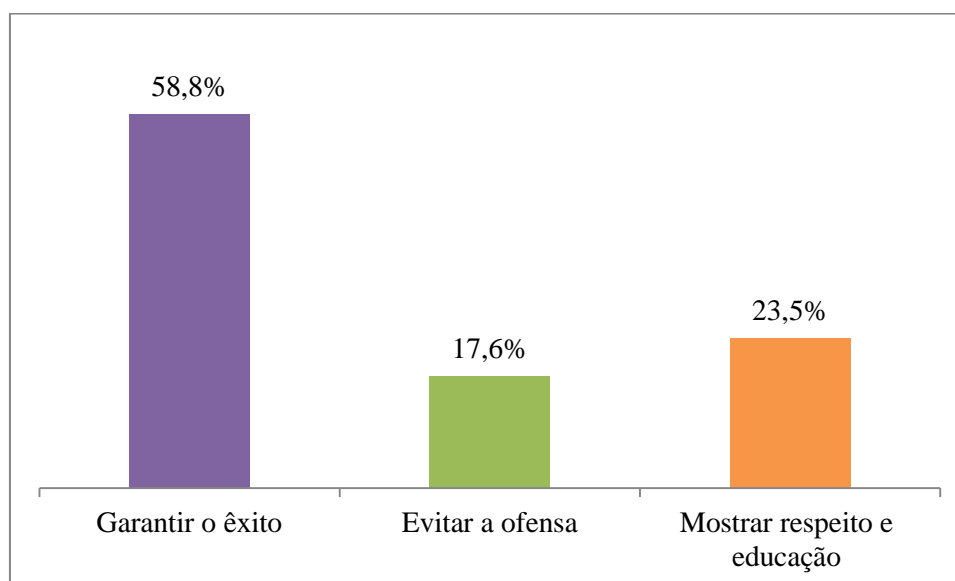
Em síntese, cremos que os argumentos sustentados pelos discentes evidenciam a sua compreensão, *lato sensu*, sobre o tema, embora, por vezes, os exemplos fornecidos careçam de algum rigor ou pequem pela generalização.

### C.3. – Os pedidos

#### C.3.1. – Importância da cortesia na realização de pedidos

Com o intuito de averiguar os conhecimentos dos discentes no apartado concernente à expressão de cortesia na realização de pedidos, foram-lhes colocadas algumas questões de índole metalinguística.

Assim, inquiridos sobre a importância da cortesia na realização de um pedido, a totalidade dos alunos reconheceu a sua relevância, tanto do ponto de vista social como pragmático. As suas respostas foram catalogadas em três subcategorias, que apresentam a distribuição que se segue (gráfico 11).



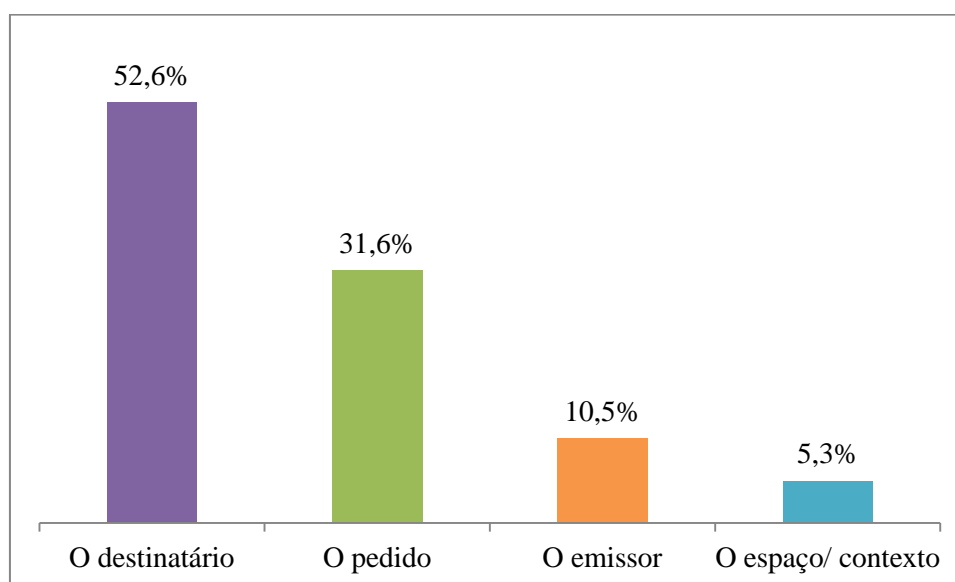
**Gráfico 11: Percepção dos discentes sobre a importância da cortesia na realização de pedidos**

O fator utilitário da cortesia, isto é, a maior probabilidade de garantir o êxito do pedido, é referido pela maioria dos alunos (10, num total de 16), o que denota que apreenderam a cortesia como uma interação estabelecida com base numa relação de custo-benefício, em que a realização cortês do pedido representa o investimento necessário para obter o benefício/ favor pretendido. A análise dos dados recolhidos manifesta também a

compreensão da importância da cortesia na preservação das imagens tanto do locutor, patente nos 23,5% (4 alunos) que opinam que deve mostrar respeito, como do interlocutor, pois 17,6% (3 alunos) considera essencial evitar a ofensa (*vide supra*, cap. I, 1.1.3). Sublinhe-se que as respostas dos alunos a esta questão fazem eco dos conceitos-chave dos estudos da cortesia linguística (custo-benefício, imagem, ofensa), que foram abordados em aula, naturalmente de forma simplificada e algo intuitiva, apelando às vivências e conhecimentos prévios dos discentes.

### C.3.2. – Variáveis situacionais que intervêm na realização de um pedido

Com o escopo de aceder às concepções dos alunos sobre as variáveis comunicativas que intervêm na realização de um pedido, foram elaboradas duas questões de diferente índole: uma direta, de cariz aberto, e outra em que se avaliava a sua capacidade de atuação perante situações comunicativas concretas que implicitamente exigiam a ponderação de diversos fatores. Em relação à primeira questão, os resultados apresentados reportam-se a uma amostra de 12 respostas. À semelhança do que já se havia evidenciado no questionário inicial, os alunos revelaram uma consciência clara das variáveis em causa, porém registaram-se alterações, comparativamente com a recolha inicial de dados, ao nível da distribuição das mesmas (gráfico 12).



**Gráfico 12: Percepção dos alunos sobre as variáveis que intervêm na realização de um pedido**

Ainda que o destinatário continue a ser o aspeto maioritariamente referenciado, com 52,6% (correspondente a 10 registos de ocorrência), verifica-se que a importância do pedido ganha mais terreno, passando de 17% (2 alunos) para 31,6% (6 alunos). As variáveis “emissor” e “contexto” mantêm uma frequência mais baixa, tendo o “emissor” sofrido um ligeiro aumento (de 1 para 2 alunos).

Depois de refletir sobre as variáveis situacionais que intervêm na realização do pedido, os alunos eram desafiados a equacioná-las na prática, estabelecendo, segundo uma escala dada, o grau de cortesia, isto é, de atenuação<sup>60</sup>, a aplicar a situações comunicativas concretas e justificando as suas opções (questão III.4). Estas simulações estavam organizadas em díades idênticas entre si, em que apenas uma variável era alterada, por forma a que os alunos, comparativamente, fixassem cada uma das situações num ponto da escala de cortesia, em termos de estratégias e recursos necessários: 1, 2 ou 3<sup>61</sup>.

No primeiro par, esperava-se que os discentes notassem a influência da variável destinatário, imaginando que teriam que pedir o livro a um colega (A) ou à sua professora (B). Todos os alunos, à exceção de 1, entenderam que havia uma gradação na cortesia necessária a cada um dos pedidos, colocando-os a maioria nos níveis 1 e 2, respetivamente. Houve ainda 1 aluno que estabeleceu a distinção 2 – 3, e 5 alunos que quantificaram em 1 e 3. Para esta questão foi validada a totalidade dos questionários, porém apenas 14 fundamentaram a sua opção. Das justificações apresentadas, ressalta que o fator determinante da diferenciação é a maior distância que se estabelece entre os interlocutores no segundo caso, apontada pelos inquiridos em termos de +/- familiaridade, +/- poder e ainda, em menor grau, +/- idade. Destaca o facto de um número considerável de inquiridos ter fixado um intervalo mais acentuado entre as duas situações quanto às estratégias de cortesia necessárias, não sendo expectável a atribuição do nível 3 para a situação B, pois os discentes já haviam estudado que a relação professor-aluno em Espanha se pauta, habitualmente, pela maior informalidade e, além disso, o pedido em causa era mais ou menos rotineiro. Contudo, as opções podem ser igualmente válidas e adequadas, já que se desconhecem esses dados circunstanciais e, pese a todas as normas socioculturais, a

---

<sup>60</sup> Embora atenuação não seja sinónimo de cortesia, conforme deixámos exposto no capítulo anterior (*vide supra*, cap. I, 2.2), neste ponto usaremos indistintamente os termos, uma vez que nos referimos às estratégias de atenuação postas ao serviço da expressão de cortesia, e o conceito de atenuação não foi apresentado aos discentes no enunciado do exercício.

<sup>61</sup> Para facultar uma visão mais completa e contrastiva, as respostas dos alunos a esta questão foram esquematizadas em tabelas (anexo 6, doc. 3).

atualização última da cortesia procede-se na idiosincrasia do falante (Ardila, 2003, *vide supra*, cap. I, 2.1).

Tanto nos grupos C – D como E – F, os estudantes deveriam equacionar a variável da importância daquilo que se pede, ou seja, a maior ou menor impositividade de alguns pedidos (Brown & Levinson, 1987, *vide supra*, cap. I, 1.1.2), porém a percentagem de êxito obtida nas respostas é bastante divergente. No primeiro caso, tratava-se de pedir o carro a um amigo (C) ou pedir-lhe as sapatilhas (E). De um modo geral, os alunos perceberam que a situação C exigia mais recursos de cortesia face à D, em virtude do peso mais significativo daquilo que se pedia, fixando o diferencial respetivamente em 3-2 (6 alunos) e 2-1 (5 alunos). Houve ainda 3 alunos que colocaram as duas situações no mesmo patamar quanto às estratégias de atenuação (2) e 2 alunos que não responderam. No segundo caso, as situações descritas consistiam em pedir informações a um desconhecido na rua (E) ou pedir o telemóvel emprestado a um desconhecido para fazer uma chamada (F). Aqui, apenas 7 estudantes estabeleceram uma diferença no nível de atenuação necessário para cada um destes pedidos, indicando o nível 2 para o primeiro e 3 para o segundo. Os restantes 9 colocaram as duas situações em pé de igualdade, requerendo um nível de atenuação máximo (7 alunos), ou intermédio (2 alunos). Convém atentar nos razoamentos elencados, pois estes permitem tirar algumas ilações sobre o raciocínio subjacente às opções apresentadas. Primeiramente, refira-se que, dos 7 alunos que estabeleceram uma gradação entre os dois pedidos, 5 argumentaram, tal como se esperava, com a maior importância daquilo que se pede, pois o telemóvel é “um objeto pessoal”. Um aspeto bastante curioso é que, entre os 9 estudantes que equipararam os pedidos quanto aos recursos de cortesia requeridos, 5 vincaram a importância mais acentuada do que se pede especificamente na situação F. Todavia, não consideraram essa divergência decisiva para elevar o nível de atenuação em relação à primeira situação, em que teriam que interagir igualmente com um desconhecido. Aliás, o traço - familiaridade foi aduzido pela grande maioria dos inquiridos (12, em 15 que apresentaram justificação) para caracterizar as duas interações, residindo aí a motivação para que ninguém julgasse apropriado para qualquer das circunstâncias exibidas o mínimo de recursos de cortesia.

No último conjunto de situações, tencionava-se que os alunos notassem a influência do contexto, que pode exigir mais ou menos formalidade, mais ou menos recursos de cortesia, tratando-se especificamente de: pedir algo num bar (G) e fazer uma reserva num

restaurante telefonicamente (H). Um total de 13 alunos reconheceu que a primeira interação não necessitava de tantos recursos de cortesia como a segunda e, destes, uma maioria de 9 estabeleceu numericamente a distinção 2-3, havendo ainda 3 estudantes que baixaram um degrau na escala (1-2) e 1 outro que colocou cada uma das interações num extremo da escala (1-3). De entre estes 13 alunos, apenas 10 fundamentaram devidamente as suas opções, tendo convergido em que na segunda situação a comunicação não presencial exige mais estratégias de cortesia face à primeira, que, além de presencial, é marcada na cultura espanhola pela pouca formalidade e maior diretividade. Os 3 alunos remanescentes equipararam ambas as interações num escalão intermédio de atenuação, alegando que devemos ser educados e respeitadores. É interessante notar que somente 4 inquiridos definiram para a situação do bar o nível 1 de cortesia/atenuação, tendo os restantes 12 optado pelo nível 2, sob o fundamento de que a pessoa que nos serve “merece respeito”.

Com efeito, uma das principais dificuldades dos discentes, observada nas intervenções, era dissociar a diretividade do pedido da descortesia, pois tendencialmente conotavam um pedido mais indireto e mais formal com manifestação de cortesia, e o contrário com a falta dela. Aparentemente, esta propensão ainda persiste, pois as palavras “respeito”, “educação” e “educado” são apontadas pela maioria dos alunos (10 no total) nas justificações apresentadas a esta questão, geralmente como indicadores da necessidade de mais estratégias de atenuação e de mais formalidade no discurso. No entanto, na questão anterior – “Em espanhol, realizar um pedido de forma direta, em imperativo, e sem ‘por favor’ ou outros atenuantes, é uma falta de cortesia?” –, ninguém retorquiu de forma afirmativa. As opiniões repartiram-se entre aquelas que, através de uma espécie de “hipercorreção” das suas conceções, remataram com um “não” absoluto (56%), e na maior parte dos casos sem justificação, e as mais ponderadas, que afirmaram que “depende” (44%), apontando como variáveis a familiaridade com o ouvinte (3 alunos) e o contexto (4 alunos), exemplificado este último, por 2 alunos, com a particularidade do bar em Espanha.

Em suma, da análise destes resultados podemos inferir que para estes alunos está claro que uma pessoa pode ser cortês e demonstrar respeito pela outra mesmo sendo direta e informal, desde que a outra pessoa o aceite e não se ofenda<sup>62</sup>. Porém, é notório que a dissociação entre cortesia e formalidade não foi suficientemente interiorizada pelos

---

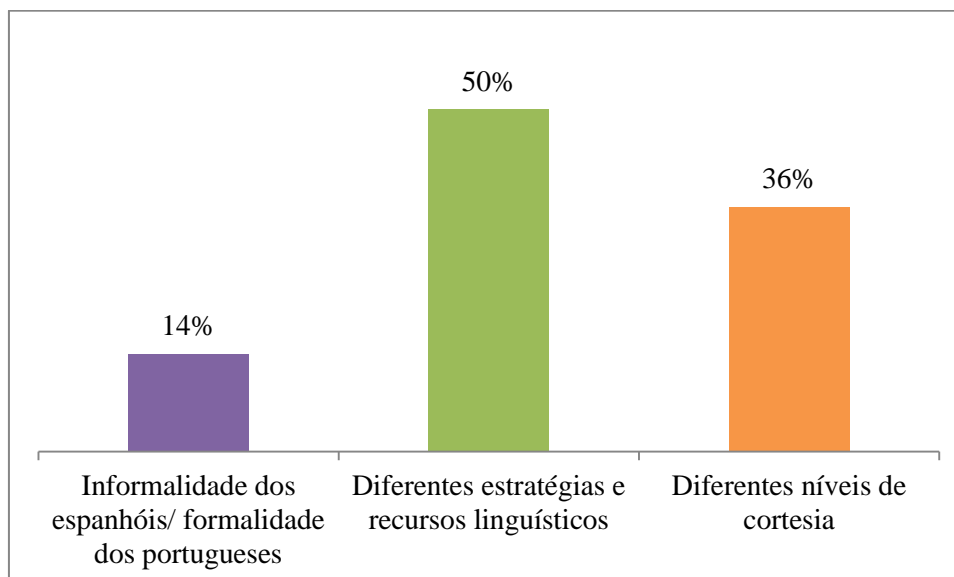
<sup>62</sup> Em última análise, o que determina a cortesia de um ato verbal é a aceitação que o ouvinte faz dele (Briz, 2003, *vide supra*, cap. I, 2.2).



discentes a ponto de a incluir no seu discurso e de moldar o seu pensamento metalinguístico.

### C.3.3. – Diferenças entre o português e o espanhol na realização de pedidos

Relativamente às diferenças notadas entre o português e o espanhol quanto às estratégias e recursos linguísticos utilizados para efetuar pedidos, foram validadas 12 respostas para análise. De um modo geral, os alunos mostraram não ter muito presentes os pequenos matizes abordados durante as intervenções, estabelecendo ainda uma dicotomia em termos de +/- formalidade e +/- cortesia (gráfico 13).



**Gráfico 13: Percepção dos discentes sobre as diferenças entre o português e o espanhol na realização de pedidos**

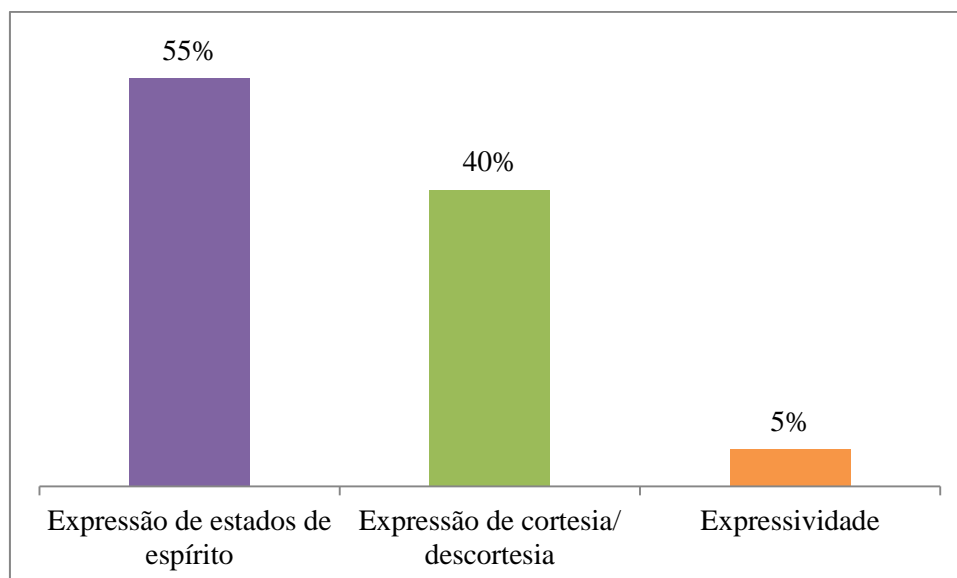
Analisando o conteúdo das 50% de respostas que aludiram a estratégias e recursos linguísticos, são de destacar: 5 alunos que indicaram o diferente uso do condicional em espanhol, substituído a maior parte das vezes pelo imperfeito em português; 1 referência à maior frequência do imperativo em Espanha, no contexto do bar; 1 referência ao maior recurso em português ao atenuador “por favor”. Não obstante, nalguns casos a distinção é feita pelos alunos em termos quantitativos, referindo, por exemplo, que “em Portugal usam mais recursos linguísticos e estratégias para serem mais educados”, ou o contrário.

#### **C.4. – “Los tacos”**

Antes de mais, cabe mencionar que o tratamento deste tema encontrou alguma resistência por parte dos alunos. Apesar de no questionário inicial as suas representações terem indiciado unanimemente uma reação natural à generalização de vulgarismos na cultura espanhola e uma despenalização quanto à ofensa que podem encerrar, a verdade é que no momento da intervenção os discentes revelaram preconceitos e pruridos éticos em incluir os “tacos” no seu discurso e inclusivamente em aceitá-los na sala de aula como um conteúdo letivo, considerando-os uma manifestação de falta de educação. No entanto, sensibilizados para o diferente valor sociocultural deste fenómeno em Espanha, os alunos conseguiram superar este desconforto e acolher, agora sim com naturalidade, e até algum interesse, a discussão deste tema, absorvendo a novidade que representou para as suas aprendizagens (cf. Diários das aulas de 08/05 e de 09/05 – anexo 4, doc. 2). Os resultados obtidos no inquérito final vêm corroborar esta nossa crença.

##### **C.4.1. – Valores pragmáticos e semânticos do uso de “tacos” em espanhol**

No respeitante aos valores pragmáticos e semânticos do uso de “tacos” em espanhol, os discentes corresponderam de forma massiva ao que lhes era pedido (apenas um não respondeu), e as respostas por eles apresentadas cobrem, ainda que de forma cumulativa, as principais funções dos “tacos” abordadas em aula, como se atesta no gráfico 14.



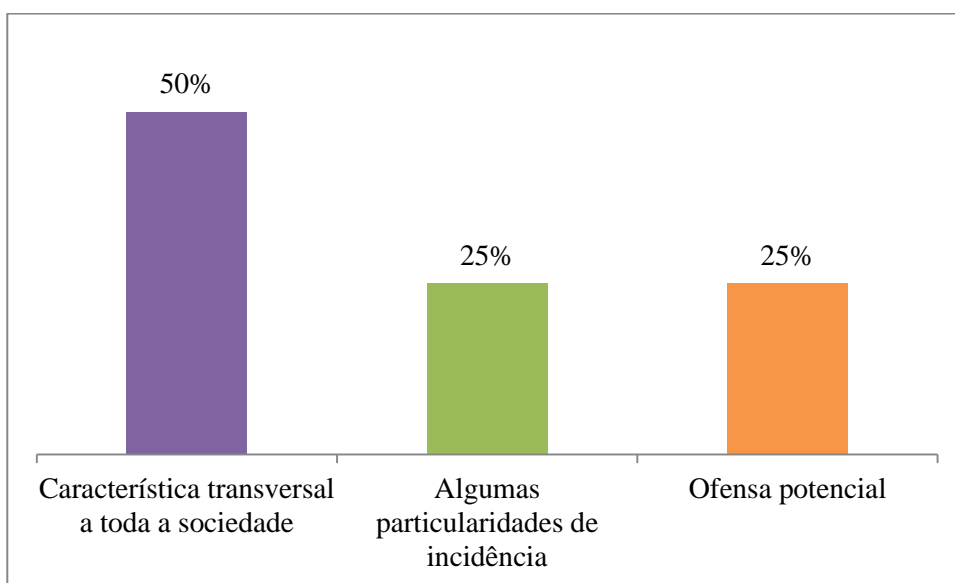
**Gráfico 14: Concepção dos alunos sobre a função discursiva dos “tacos” em Espanha**

De realçar que, de entre as várias funções estudadas em aula, aquela que os alunos mais retiveram foi a “expressão de estados de espírito”, com uma frequência relativa de 55%, correspondente a 11 ocorrências. Parece ter ficado igualmente claro para estes estudantes que o uso de tabuísmos pode servir não só a expressão de descortesia, como também de cortesia. Neste parâmetro, é interessante verificar que os alunos apontaram maioritariamente o uso de “tacos” para manifestar atitudes de cortesia e 4 alunos referiram especificamente o seu recurso entre amigos com a função de estreitar laços. cremos que estas respostas defluem das atividades realizadas em aula e dos vários vídeos analisados, nos quais se exibia este registo de linguagem num contexto de familiaridade.

De igual modo, os estudantes parecem ter ficado sensibilizados para o processo de ressemantização sofrido por alguns vulgarismos na língua espanhola, que foram progressivamente perdendo o seu cariz disfémico. Porém, inquiridos sobre um exemplo concreto e seu significado, tiveram dificuldade em lembrar-se, apontando quase todos a expressão “de puta madre” e identificando, na sua maioria, corretamente o seu significado. Registaram-se ainda 1 ocorrência para “cabrón, que significa meu” e “gilipollas” (sem significado expresso), e ainda duas tentativas falhadas de menção à expressão “estar hasta los cojones”, que, embora incorretamente escritas, foram indicadas com o sentido de “estar farto”. Apenas 1 aluno não forneceu qualquer exemplo.

#### C.4.2. – Variáveis socioculturais do uso de “tacos” em Espanha

À semelhança do que tinha sido levado a cabo na aula do dia 09/05/2014, foi solicitado aos alunos que refletissem, desta feita por escrito, sobre as variáveis socioculturais do uso de palavrões em Espanha, especificamente a respeito de: “sexo e idade de quem os utiliza; classe social e formação de quem os utiliza; relação entre as pessoas que os utilizam (formal, informal, etc); contexto/ locais em que se utilizam; e ofensa para quem os ouve”. Genericamente, os comentários aduzidos pelos discentes (dos 14 questionários validados para análise) permitem aferir uma compreensão do fenómeno social dos “tacos” em Espanha, embora, por vezes, sejam lacónicos na abordagem à totalidade dos tópicos propostos ou se resumam a frases sincréticas como “Todos em Espanha dizem asneiras” ou “É um hábito generalizado independentemente da idade/ sexo/ locais, etc” (gráfico 15).



**Gráfico 15: Conceção dos alunos sobre o uso de palavrões na sociedade Espanhola**

A maioria das respostas dá conta da transversalidade desta característica a toda a sociedade espanhola, conquanto alguns alunos apontem certas particularidades no seu uso que nem sempre correspondem a uma visão esclarecida do assunto.

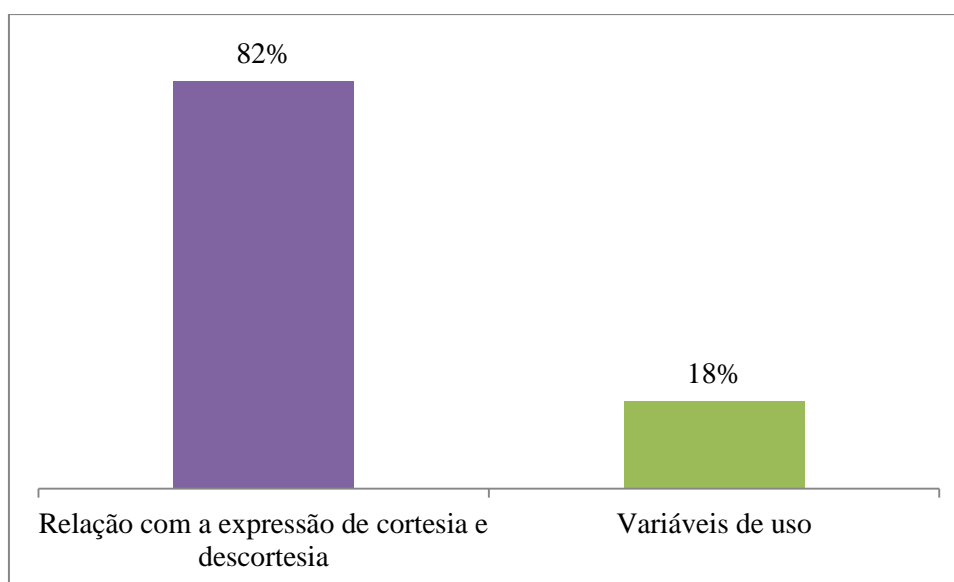
Com efeito, contabilizaram-se ocorrências que mencionam a maior incidência do uso de palavrões entre os jovens (4 ocorrências), os homens (2 ocorrências) e as pessoas de classe social baixa (1 ocorrência). Estas representações erróneas sobre as restrições de sexo

e de idade já haviam emergido em aula (cf. diários do dia 09/05/2014, anexo 4, doc. 2) e, aparentemente, não ficaram clarificadas para a totalidade dos discentes.

Mencione-se ainda que nenhum dos inquiridos que se pronunciaram sobre o tópico da ofensa potencial manifestou dificuldade em compreender que na sociedade espanhola os palavrões não assumem o cariz negativo e ofensivo que detêm noutros países.

#### **C.4.3. – Diferenças no uso de palavrões entre Portugal e Espanha**

A propósito da diferenciação no uso de tabuísmos entre a realidade social espanhola e portuguesa, os 15 questionários validados colocaram a tónica mormente na relação com a expressão de cortesia/ descortesia (com uma frequência relativa de 82%, correspondente a 14 alunos) e, em menor número, nas variáveis de uso (gráfico 16).



**Gráfico 16: Conceção dos discentes sobre as diferenças no uso de palavrões entre Portugal e Espanha**

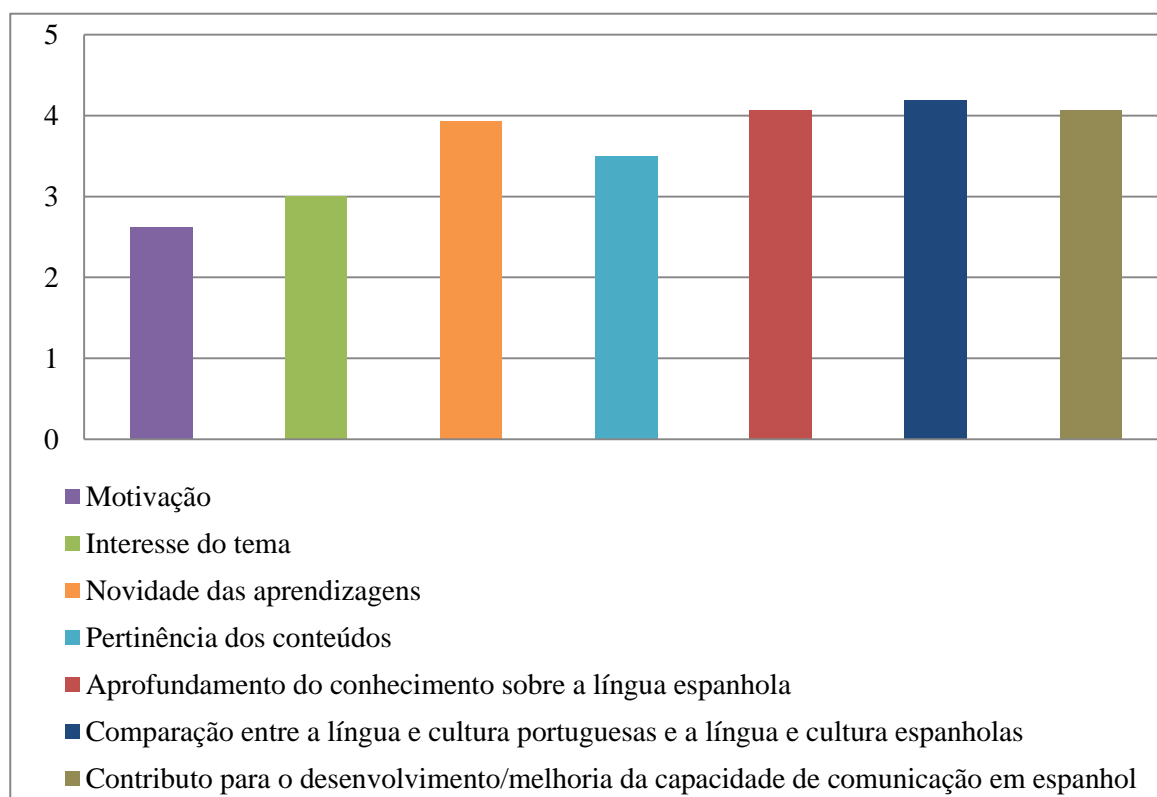
Da análise de conteúdo das respostas apresentadas, ressalta a obviedade para os estudantes de que os palavrões em Espanha, ao contrário do que acontece em Portugal, têm uma relação mais direta com a expressão de cortesia (apenas 1 dos inquiridos não focou este facto), ainda que os seus discursos sejam, nalguns casos, pela imprecisão ou falta de modalizadores, notória em afirmações como “Em espanhol é cortes e em Portugal não é”, ou “Em Portugal é ofensivo chamar nomes (palavrões) a alguém em Espanha é normal, habitual”. No entanto, do observado durante as intervenções, acreditamos ter ficado claro

para os discentes a dupla relação que os vulgarismos podem estabelecer em Espanha com a expressão de cortesia ou de descortesia, e inclinamo-nos a asserir que estes exemplos resultam de exageros de linguagem e dificuldades de expressão escrita, e não tanto de uma perceção defetiva do conteúdo.

Quanto às variáveis de uso (mencionadas por 3 alunos), é interessante notar que foram referidas tanto a extensão de uso em Espanha, como a maior variedade lexical, havendo ainda um aluno que fez a ressalva das diferenças geográficas em Portugal.

## 2.5. Avaliação do projeto

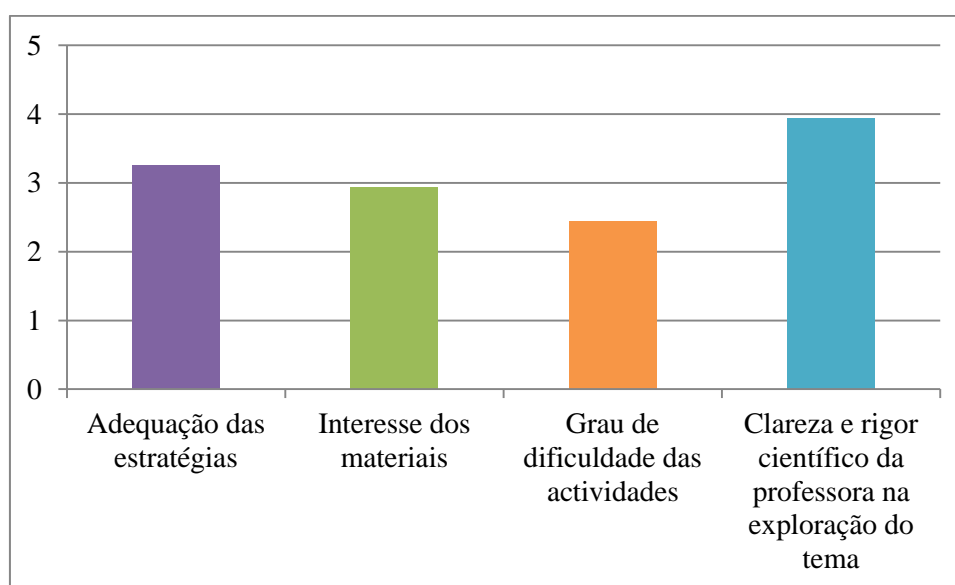
Fazendo o balanço final do projeto, procurou aceder-se às representações dos discentes sobre a unidade didática, de um modo geral, e os aspetos pedagógico-didáticos da sua execução, de modo particular. Para tal, solicitou-se aos discentes que avaliassem quantitativamente os parâmetros apresentados, numa escala de 1 a 5 (sendo 1 menos e 5 mais). No gráfico 17 representam-se as médias aritméticas respeitantes à apreciação dos sujeitos sobre a motivação e proficuidade do estudo do tema da cortesia em espanhol.



**Gráfico 17: Avaliação da unidade didática pelos alunos**

Ainda que os aspetos afetivos da aprendizagem (motivação e interesse) não sejam marcadamente valorizados pelos alunos no estudo deste tema<sup>63</sup>, todos lhe reconhecem grande mérito no desenvolvimento das suas aprendizagens, nomeadamente ao nível da novidade que aporta, do aprofundamento dos conhecimentos em língua espanhola, da comparação que potencia entre as línguas e culturas portuguesas e espanholas e da melhoria da sua competência comunicativa em língua espanhola, aspetos que obtiveram uma avaliação média de 4 ou mais.

No tocante à avaliação do desenvolvimento do projeto de intervenção e às estratégias e materiais didáticos, os dados apurados são os seguintes (gráfico 18).



**Gráfico 18: Avaliação das intervenções didáticas pelos alunos**

De um modo geral, a avaliação das estratégias e materiais didáticos feita pelos estudantes é positiva, e as atividades consideradas ajustadas ao seu nível e capacidades, repartindo-se as respostas neste parâmetro pelos níveis 1, 2 e 3.

Terminado já o projeto de intervenção, auscultaram-se os alunos informalmente, procurando obter as suas impressões gerais, que não podem ser traduzidas pela objetividade e generalização numérica, no sentido de recolher sugestões e pontos suscetíveis de melhoria para um trabalho futuro. Nesta senda, os estudantes reafirmaram o contributo do estudo do tema para a melhoria da sua competência comunicativa na língua

<sup>63</sup> A este respeito, reitere-se o que foi dito sobre a falta de interesse generalizada destes alunos face às atividades letivas (*vide supra* caracterização da turma, cap. II, 2.2).

espanhola e a adequação das estratégias e matérias didáticos, de um modo geral, embora tenham apontado algumas fragilidades como: a dificuldade na compreensão dos materiais audiovisuais, potenciada pelas más condições acústicas da sala de aula; e uma certa monotonia (sentida por alguns alunos), gerada pela repetição da tipologia de exercícios na ficha de trabalho *Las peticiones*, especificamente na exploração dos vários modelos de pedidos.

Após a análise e discussão dos dados recolhidos durante o projeto de intervenção e a avaliação do mesmo facultada pelos discentes, apresentaremos seguidamente algumas considerações finais, evidenciando os resultados deste estudo e apontando os obstáculos e constrangimentos inerentes ao seu desenvolvimento.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminaremos este estudo ciclicamente, retomando a questão de investigação que o norteou – “Em que medida a aprendizagem da cortesia verbal permite o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos de ELE?” –, e apresentando algumas respostas a partir dos objetivos específicos que a suportam e a restringem, pois o conceito de competência comunicativa é bastante amplo e complexo.

Primeiramente, foi notória a sensibilização dos discentes para a importância da expressão de cortesia nas interações verbais e sociais, em geral, e especificamente na realização de pedidos, o que se apurou não apenas através das suas próprias concepções, explicitadas no questionário final, mas também através de factos, visto que nos diálogos que produziram denotaram uma preocupação por ser corteses, que se evidenciou ainda mais na dramatização dos referidos diálogos, sendo sentida como uma necessidade real na comunicação espontânea.

No tocante às variações socioculturais e sociolinguísticas da cortesia verbal, que era o ponto fulcral desta intervenção, verificou-se uma maior consciência dos alunos, pois no questionário inicial revelaram uma visão “absoluta” da cortesia, como característica +/- presente num povo ou língua, avaliando a cortesia do Outro desde a sua perspetiva individual e coletiva e julgando negativamente os hábitos contrários aos seus. No entanto, a este nível, as suas concepções são um pouco ambíguas, pois frequentemente o pensamento que declaram explicitamente não está implícito na sua forma de atuar ou nas decisões que tomam. Este fenómeno foi bastante visível no questionário final, em que todos os alunos concordaram que a manifestação de cortesia varia de povo para povo sem que isso signifique que uns sejam mais educados que outros, e posteriormente quase todos demonstraram uma visão mais ou menos estereotipada dos espanhóis “rudes” ou “mal-educados” e alguns mencionaram, numa questão específica (III.5), que nós, os portugueses, somos mais corteses a fazer pedidos.

Em relação às variáveis situacionais da cortesia, constatou-se igualmente uma progressão nas aprendizagens dos alunos, visto que demonstraram entender que o nível de cortesia a manter numa interação depende de variáveis comunicativas e que cortesia não é sinónimo de formalidade, podendo manifestar-se igualmente num discurso informal e mais diretivo. Porém, também neste ponto se verificou um desfasamento entre o “saber” e o “saber fazer” revelado pelos discentes, pois se nenhum teve dúvidas em admitir a

veracidade da proposição anterior, por vezes, nas justificações que apresentavam a algumas respostas, iam surgindo ainda as ideias de que recorrendo a mais estratégias e recursos de atenuação, demonstramos mais respeito e educação. Além disso, os discentes evidenciaram algumas dificuldades em atuar em contextos diversificados (no caso das formas de tratamento, nem todos perceberam a diferença entre dirigir-se a um empregado de bar ou a um funcionário dum posto de turismo) e uma tendência mais ou menos generalizada para negligenciar a maior ou menor impositividade do ato de fala e sobrevalorizar a relação de +/- distância entre os interlocutores na realização de pedidos.

Pese embora esta deficiente competência metalinguística, no confronto entre a língua e a cultura portuguesas e espanholas, a quase totalidade dos discentes apreendeu as principais diferenças nos tópicos abordados: a maior extensão do “tuteo” em Espanha; alguns matizes nas estratégias pragmáticas e formas de atenuação na realização de pedidos; e as variáveis socioculturais sobre o uso de “tacos” na língua e cultura espanholas.

Portanto, a principal implicação didática deste estudo (ressalvando que é um estudo de caso, aplicado neste contexto e a estes alunos) é que havia necessidade de dedicar mais tempo à intervenção para expandir as atividades, no sentido de aprofundar alguns conteúdos e alargar os contextos de atuação, por forma a potenciar uma consciência metalinguística mais sólida nos discentes.

Ademais das questões temporais, houve outros constrangimentos, que já foram sendo apontados ao longo do trabalho, e que condicionaram, em maior ou menor grau, o êxito da intervenção ou influenciaram diretamente os resultados obtidos, nomeadamente: o perfil da turma, em geral pouco interessada, pouco pontual e com algumas dificuldades em Espanhol; as condições acústicas das salas de aula, que prejudicavam a audição/compreensão dos vídeos; o reduzido número de alunos a quem foi aplicado o projeto, o que, aliado à fraca assiduidade e pontualidade dos discentes, constituiu um obstáculo na realização de algumas atividades; e o recurso ao inquérito como principal instrumento de recolha de dados, facto que, como já se referiu, acreditamos ter adulterado os resultados.

Não obstante estas limitações, parece-nos inegável que a proposta de abordagem às questões da cortesia verbal em espanhol que criámos e aplicámos contribuiu para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, como eles próprios reconheceram no questionário final, nas suas dimensões pragmática e sociolinguística (conforme definidas pelo *QECRL*), quer através da aprendizagem de estratégias

pragmáticas e recursos linguísticos de cortesia específicos, quer pelo aprofundamento da compreensão dos fenómenos socioculturais espanhóis, potenciado pelo confronto com a sua língua e cultura maternas.

Em suma, cremos que o principal mérito deste trabalho foi propor um tema inusitado ou pouco explorado na didática do ensino de ELE em Portugal. Ainda que os objetivos delineados não tenham sido amplamente alcançados, o projeto de intervenção desencadeou um processo de tomada de consciência nos alunos (que, como aludimos no início, era o nosso ponto de partida) a propósito da importância da cortesia e das suas variações sociopragmáticas, contribuindo, em última análise, para o desenvolvimento do aluno nas suas dimensões de “agente social” e de “hablante intercultural”, conforme definido no *PCIC*, ou seja, um aluno capaz de participar em interações sociais, e capaz de aceder à nova cultura através da língua que estuda, bem como de estabelecer pontes entre a sua cultura e a nova cultura<sup>64</sup>.

## **SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS**

Considerando que o tema da cortesia verbal começa agora a dar os primeiros passos na didática de ELE e que no contexto letivo português é ainda muito incipiente, as hipóteses de trabalho neste campo são imensas.

Partindo da proposta aqui apresentada, em sentido estrito, seria possível reformulá-la, diversificando as atividades e os contextos de atuação sociopragmática, ou ainda aprofundar os temas, de acordo com o nível e perfil da turma, ampliando as estratégias e táticas de cortesia (seguindo as indicações específicas do *PCIC* para cada nível).

Extrapolando o âmbito desta proposta, seria concebível planificar sequências didáticas idênticas à que realizámos para os pedidos, mas incidindo sobre outros atos de fala, como a ordem, o conselho, a expressão de opinião, etc.

Seria ainda interessante aproveitar programas de intercâmbio entre turmas de estudantes portuguesas e espanhóis para criar um projeto comum em que se explorassem aspetos da cortesia de ambos os povos, aproveitando o contacto intercultural privilegiado para o desenvolvimento da competência sociocultural de cada grupo.

---

<sup>64</sup> Instituto Cervantes, 2006, em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/01/objetivos\\_introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01/objetivos_introduccion.htm), consultado em 30/06/2014.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba de Diego, V. (1994). La cortesía en las peticiones. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)* (pp. 413–425). Madrid: Centro Virtual Cervantes. Retrieved from [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_iv.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iv.htm)
- Amado, J. da S. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência*, (5).
- Ardila, J. A. G. (2003). Variables sociopragmáticas de contextualización y niveles de concreción de la cortesía en castellano e inglés. *Sociedad y Discurso*, (4). Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=144495>
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bravo, D. (1999). ¿Imagen positiva vs. imagen negativa?: Pragmática socio-cultural y componentes de face. *Oralia: Análisis del Discurso Oral*, (2), 155–184.
- Brenes Peña, M. E. (2007). Los insultos entre los jóvenes: La agresividad verbal como arma para la creación de una identidad grupal. *Interlingüística*, (17), 200–210. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2316886.pdf>
- Briz, A. (2003). La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. In *Actas del Primer Coloquio Edice. La Perspectiva no Etnocentrista de la Cortesía: Identidad Sociocultural de las Comunidades Hispanohablantes* (pp. 17–46). Retrieved from <http://edice.org/>
- Briz, A. (2006). Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: Su tratamiento en la clase de ELE. In Carmen Pastor Villalba (Ed.), *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2005-2006* (pp. 227–255). Munich: Instituto Cervantes.
- Briz, A. (2013). A atenuação e os atenuadores: estratégias e táticas. *Linha d'Água*, 2(26), 281–314. Retrieved from <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/64415>
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from [http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=OG7W8yA2XjcC&oi=fnd&pg=PR12&dq=BROWN,+P.,+LEVINSON,+S.,+\(\[1978\]1987\):+Politeness:+Some+Universals+in&ots=w41wJovt03&sig=Khu\\_wUD1bBNd0mqNFgvkmetyHQk&redir\\_esc=y#v=onepage&q=BROWN,+P.,+LEVINSON,+S.,+\(\[1978\]1987\):+Politeness:+Some+Universals+in&f=false](http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=OG7W8yA2XjcC&oi=fnd&pg=PR12&dq=BROWN,+P.,+LEVINSON,+S.,+([1978]1987):+Politeness:+Some+Universals+in&ots=w41wJovt03&sig=Khu_wUD1bBNd0mqNFgvkmetyHQk&redir_esc=y#v=onepage&q=BROWN,+P.,+LEVINSON,+S.,+([1978]1987):+Politeness:+Some+Universals+in&f=false)

- Caldero Cornejo, J. A. (2009). *La cortesía en los actos de habla de especial importancia en el aprendizaje de E/LE*. E-Excelence (Biblioteca de recursos electrónicos de humanidades), Madrid. Retrieved from [http://www.liceus.com/bonos/docobj2004/V73T56Nmemoria\\_juan\\_antonio\\_caldero.pdf](http://www.liceus.com/bonos/docobj2004/V73T56Nmemoria_juan_antonio_caldero.pdf)
- Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Rev Bras Enferm*, 57(5), 611–614. Retrieved from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672004000500019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672004000500019&lng=en&nrm=iso)
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In M. Llobera *et al.* (Eds.), *Competencia Comunicativa (documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras)* (pp. 63–81). Madrid: Edelsa. Retrieved from [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/canale01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm)
- Cardoso, M. E. (2011). Gosto de palavras. Retrieved January 19, 2014, from <http://adolescente-pseudo-tudo.blogs.sapo.pt/179881.html?view=277673>
- Carmo, H., & Malheiro Ferreira, M. (1998). *Metodologia de investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carreira, M. H. de A. (1997). *Modalisation linguistique en situation d'interlocution: proxémique verbale et modalités en portugais*. Louvain-Paris: Éditions Peeters.
- Carricaburo, N. (1997). *Las formas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco Libros. Retrieved from [http://www.auburn.edu/academic/liberal\\_arts/foreign/Spanish/FLSP7970t/Carricaburo-Formulas.pdf](http://www.auburn.edu/academic/liberal_arts/foreign/Spanish/FLSP7970t/Carricaburo-Formulas.pdf)
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Cintra, L. F. L. (1972). *Sobre «formas de tratamento» na língua portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Contreras Fernández, J. (2005). *El uso de la cortesía y las sobreposiciones en las conversaciones. Un análisis contrastivo alemán-español*. Universitat de Valencia Departamento de filología inglesa y alemana. Servei de Publicacions, Valencia. Retrieved from <http://edice.org/>
- Cunha, C., & Cintra, L. F. L. (2000). *Nova gramática do português contemporâneo* (16<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições João Sá da Costa.

- Damas, M. J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas, e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dicionário com palavras recomendado a alunos de seis anos. (2010). *Sol*. Retrieved January 19, 2014, from <http://www.sol.pt/noticia/633>
- Dimitrova-Galaczi, E. (2002). Issues in the definition and conceptualization of politeness. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 2(1). Retrieved from <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/issue/view/2>
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)* (No. 60). Lisboa. Retrieved from [http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60\\_Duarte\\_002.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_002.pdf)
- Escandell Vidal, M. V. (1995). Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. *Revista Española de Lingüística*, (25), 31–66. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=41313>
- Escandell Vidal, M. V. (2004). Aportaciones de la pragmática. In V. L. Casado (Ed.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar Español como segunda lengua (L2 / Lengua Extranjera (LE))* (pp. 179–198). Madrid: SGEL. Retrieved from <http://www.textosenlinea.com.ar/textos/Aportaciones de la pragmatica.pdf>
- Fernández, S. (2001). Programa de Espanhol - nível de iniciação 10º Ano. Ministério da Educação.
- Fernández, S. (2002a). Programa de Espanhol - nível de continuação 10º Ano. Ministério da Educação.
- Fernández, S. (2002b). Programa de Espanhol - nível de continuação 11º Ano. Ministério da Educação.
- Fernández, S. (2002c). Programa de Espanhol - nível de iniciação 11º Ano. Ministério da Educação.
- Fernández, S. (2004). Programa de Espanhol - nível de iniciação 12º Ano. Ministério da Educação.
- Fraser, B. (1990). Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics*, 14(2), 219–236. Retrieved from [http://rodas.us.es/file/01a11452-5a1f-44f8-9023-5169c6dc03de/1/fraser\\_wimba\\_SCORM.zip/files/fraser.pdf](http://rodas.us.es/file/01a11452-5a1f-44f8-9023-5169c6dc03de/1/fraser_wimba_SCORM.zip/files/fraser.pdf)
- Freitas, H. (2000). Análise de dados qualitativos: aplicação e tendências mundiais em sistemas de informação. *Revista de Administração*, 35(4), 84–102. Retrieved from

[http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/analise\\_de\\_dados\\_qualitativos\\_aplicacoes\\_e\\_tendencias\\_mundiais\\_em\\_sistemas\\_de\\_informacao.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/analise_de_dados_qualitativos_aplicacoes_e_tendencias_mundiais_em_sistemas_de_informacao.pdf)

- Freitas, H., & Janissek, R. (2000). *Análise léxica e análise de conteúdo: Técnicas complementares, sequenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos*. Sphinx.
- Freitas, H., Janissek, R., & Moscarola, J. (2004). Análise qualitativa em formulário interativo: rumo a um modelo cibernético conjugando análises léxica e de conteúdo. In *CIBRAPEQ-Congresso Internacional de Pesquisa Qualitativa* (pp. 1–17). Taubaté. Retrieved from [http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2004/2004\\_156\\_CIBRAPEQ.pdf](http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2004/2004_156_CIBRAPEQ.pdf)
- Goffman, E. (1967). *Interactional ritual. Essays on face to face behaviour*. New York: Anchor Books. Retrieved from [http://hplinguistics.pbworks.com/w/file/fetch/38289359/Goffman, Erving “On Face-work”.pdf](http://hplinguistics.pbworks.com/w/file/fetch/38289359/Goffman,Erving%20-%20OnFaceWork.pdf)
- Gomes, C. (2013). *Mecanismos de atenuação e intensificação no ensino do Português Língua Estrangeira: um estudo de caso*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Retrieved from <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/72523>
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. *Syntax and Semantics*, 3, 41–58. Retrieved from [www.ucl.ac.uk/lis/studypacks/Grice-Logic.pdf](http://www.ucl.ac.uk/lis/studypacks/Grice-Logic.pdf)
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal: Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- Hernández Flores, N. (2002). *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos*. Aalborg Universitet. Retrieved from [http://edice.org/descargas/Tesis Hernandez-Flores 2002.pdf](http://edice.org/descargas/TesisHernandez-Flores2002.pdf)
- Hill, M. M., & Hill, A. (1989). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva. Retrieved from [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm)
- Iragui Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 449–465). Madrid: SGEL. Retrieved from [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/cenoz01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm)
- Janeira, A. L. (1972). A técnica da análise de conteúdo nas ciências sociais: natureza e aplicações. *Análise Social*, IX(34), 370–399. Retrieved from [http://analisesocial.ics.ul.pt/?page\\_id=9](http://analisesocial.ics.ul.pt/?page_id=9)



- Kasper, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?* (No. NetWork #6). Honolulu. Retrieved from <http://www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW06/>
- Landone, E. (2009). Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza / aprendizaje del ELE. *marcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, (8), 1–23.
- Laperrière, A. (2003). A observação directa. In B. Gauthier (Dir.), N. Salgueiro & R. P. Salgueiro (Trads.), *Investigação social: da problemática à colheita de dados*. Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la pratica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leech, G. (1997). *Principles of pragmatics* (11<sup>a</sup> ed.). London & New York: Longman.
- Lopes, M. T. V. (2011). *Inclusão das crianças autistas*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Retrieved from [http://recil.grupolusofona.pt/xmlui/bitstream/handle/10437/1498/Dissertação\\_MariaTeresa\\_Vieira\\_Lopes.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/xmlui/bitstream/handle/10437/1498/Dissertação_MariaTeresa_Vieira_Lopes.pdf?sequence=1)
- Machado, J. P. (1995). *Dicionário etimológico da língua portuguesa com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos dos vocábulos estudados* (7.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I., & Faria, I. H. (2006). *Gramática da língua portuguesa* (7.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Caminho.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Monjour, A. (2006). Más allá de las fronteras de la cortesía: intensificadores interdictos en el cine contemporáneo. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada (RAEL)*, 1(5), 71–86. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254292>
- Moura, P. (2009). Semiótica do palavrão. *Público (blogues de opinião)*. Retrieved January 19, 2014, from <http://blogues.publico.pt/reporterasolta/semiotica-do-palavrao/>
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editora.
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Aveiro, 2013-2017, aprovado em 17/03/2014 em Reunião de Conselho Geral. (n.d.).
- Quivy, R., & Camphenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos González, N. M. (2009). La incidencia cultural en el uso de los pronombres de cortesía. In *La enseñanza del español en tiempos de crisis: actas del Tercer Congreso*

*Internacional de FIAPE (Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español )*. Cádiz. Retrieved from [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros Especiales/2010\\_ESP\\_09\\_III CONGRESO FIAPE/Comunicaciones/2010\\_ESP\\_09\\_17Ramos.pdf?documentId=0901e72b80e74660](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros Especiales/2010_ESP_09_III CONGRESO FIAPE/Comunicaciones/2010_ESP_09_17Ramos.pdf?documentId=0901e72b80e74660)

Reis, F. L. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

Rodrigues, D. F. (2003). *Cortesia linguística: uma competência discursivo-textual*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. Retrieved from [http://www.es.eipvc.pt/drodrigues/teses/DRodrigues\\_Doutoramento.pdf](http://www.es.eipvc.pt/drodrigues/teses/DRodrigues_Doutoramento.pdf)

Salas, C. (2009). ¿Por qué los españoles caen tan mal? *la informacion.com (blogs)*. Retrieved December 30, 2013, from <http://blogs.lainformacion.com/zoomboomcrash/author/zoomboomcrash/>

Sampieri, R. H., Collado, C. H., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.

Santos Carretero, C. (2011). Insultos y expresiones malsonantes en la clase de ELE. *redELE (Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera)*, (23). Retrieved from [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011\\_23/2011\\_redELE\\_23\\_26Carlos Santos.pdf?documentId=0901e72b8101ef34](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_23/2011_redELE_23_26Carlos Santos.pdf?documentId=0901e72b8101ef34)

Searle, J. (1975). Indirect speech acts. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech acts* (pp. 59 –82). New York: Academic Press. Retrieved from [http://www.personal.uni-jena.de/~mu65qev/wikolin/images/1/18/Searle\\_Indirect\\_Speech\\_Acts59-82.pdf](http://www.personal.uni-jena.de/~mu65qev/wikolin/images/1/18/Searle_Indirect_Speech_Acts59-82.pdf)

Soler-Espiauba, D. (1996). ¿Tú o usted? ¿Cuándo y por qué? Descodificación al uso del estudiante de español como lengua extranjera. In P. Salvador Montesa & P. Gomis Blanco (Eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera : Actas del V Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)* (pp. 199–208). Málaga: Centro Virtual Cervantes. Retrieved from [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_v.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_v.htm)

Thomas, J. (1995). Theories of politeness. In J. Thomas (Ed.), *Meaning in interaction: An introduction to Pragmatics* (pp. 149–182). New York: Routledge. Retrieved from [http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=NI99AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=THOMAS,+J.,+\(1995a\):+“Theories+of+politeness”,+Meaning+in+interaction:+an+introduction+to+Pragmatics,&ots=ekZf4aazFM&sig=qZYT58QV61MCUVA-q4fcUcoSAzQ&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=NI99AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=THOMAS,+J.,+(1995a):+“Theories+of+politeness”,+Meaning+in+interaction:+an+introduction+to+Pragmatics,&ots=ekZf4aazFM&sig=qZYT58QV61MCUVA-q4fcUcoSAzQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Vigón Artos, S. (2005). La cortesía en la enseñanza del ELE a lusófonos. In A. Álvarez (Ed.), *La competencia pragmática o la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del XVI Congreso Internacional ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)* (pp. 658–669). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo. Retrieved from [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0656.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0656.pdf)

### **Webgrafia:**

<http://agrupamentodeescolasdeaveiro.pt/asnossasescolas.html>

[www.rae.es](http://www.rae.es)

**ANEXOS**

## **ANEXO 1 – PLANIFICAÇÕES DAS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS**

- **DOCUMENTO 1 – INTERVENÇÃO DE 31/03/2014**
- **DOCUMENTO 2 – INTERVENÇÃO DE 03/04/2014**
- **DOCUMENTO 3 – INTERVENÇÃO DE 04/04/2014**
- **DOCUMENTO 4 – INTERVENÇÃO DE 05/05/2014**
- **DOCUMENTO 5 – INTERVENÇÃO DE 08/05/2014**
- **DOCUMENTO 6 – INTERVENÇÃO DE 09/05/2014**



<b>CURSO: 10.º (CONTINUAÇÃO)</b> <b>GRUPO: C</b>	<b>UNIDAD 8: DE MADRID AL CIELO...</b> <b>SUBUNIDAD: POR MADRID CON CORTESÍA</b>
<p><b>Contextualización:</b></p> <p>La planificación presentada va dirigida a alumnos de 10.º curso que se sitúan en el nivel B1 de español, según el <i>Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas Extranjeras</i>. La clase está compuesta por 16 alumnos. Estos alumnos están cursando el área humanística (“Curso Geral de Línguas e Literaturas”<sup>1</sup>) y la asignatura de Español forma parte de su componente específica de formación, por lo que tiene una carga semanal más elevada - 4, 5 horas. Cuando terminen el curso se espera que consigan un nivel un poco más avanzado – entre el B1.1 y el B1. 2<sup>2</sup>.</p> <p>La clase propuesta constituye la primera de una secuencia didáctica de cuatro clases titulada “Por Madrid con cortesía”. Esta secuencia didáctica integra el proyecto de investigación – acción <i>Uma abordagem às questões da cortesia verbal em Espanhol no contexto de ensino-aprendizagem de ELE</i> (a desarrollar en el ámbito de la unidad curricular de <i>Seminário de Investigação em Didática das Línguas II</i>) y está perfectamente articulada con la planificación anual de la asignatura de Espanhol, insertándose en la Unidad 8 del libro, cuyo tema principal es la ciudad de Madrid. Para esta clase los estudiantes necesitarán movilizar conocimientos previos ya adquiridos en cursos anteriores no solo a nivel lingüístico, sino también a nivel del conocimiento de la cultura española.</p>	
Lecciones n.º 175 y 176	Fecha: <b>lunes, 31 de marzo de 2014</b>
<p><b>Sumario:</b></p> <p>La importancia de la cortesía en la sociedad: comentario de imágenes y de un vídeo.  El tratamiento como demostración de respeto y de cortesía.  El tratamiento en España: reglas generales y matices. Lectura de algunos textos de opinión.  Visionado e interpretación del <i>sketch</i> de <i>Splunge</i> “¿Dónde está la panadería?”: peticiones indirectas.</p>	
<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reflexionar sobre la importancia de la manifestación de la cortesía en los actos sociales;</li> <li>▪ Comprender que la cortesía puede manifestarse a través de actos (cortesía no verbal) o palabras (cortesía verbal);</li> <li>▪ Comprender la complejidad de variables que determinan el tratamiento formal o informal en España;</li> <li>▪ Desarrollar diferentes estrategias de comprensión auditiva;</li> <li>▪ Interpretar un texto escrito;</li> <li>▪ Identificar información específica en un texto escrito;</li> <li>▪ Identificar diferentes estrategias para realizar una misma petición.</li> </ul>	
<p><b>Contenidos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Lexicales:</b> Vocabulario relacionado con la ciudad y con los contenidos específicos de la clase (cortesía, formas de tratamiento, peticiones).</li> <li>▪ <b>Gramaticales:</b> Tiempos, modos y expresiones verbales relacionados con la expresión de cortesía.</li> </ul>	

<sup>1</sup> Fernández, S. *Programa de espanhol nível de continuação - 10º Ano Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas* (homologado em 18/03/2002). Ministério da Educação, pág. 3.

<sup>2</sup> *Ibidem*, pág. 5

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Socioculturales:</b> cortesía verbal y no verbal; normas de cortesía; el tratamiento formal e informal en España; el tuteo.</li> <li>▪ <b>Funcionales:</b> Expresión de opinión; expresión de acuerdo y desacuerdo; peticiones directas e indirectas.</li> </ul>		
<b>Destrezas</b> Comprensión auditiva; Comprensión lectora; Expresión oral.		
ACTIVIDADES	MATERIAL Y RECURSOS	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Registro del número de las lecciones y de la fecha en la pizarra por un alumno (según el procedimiento habitual de la clase).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pizarra;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 3-5m</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proyección de dos imágenes y de un vídeo para introducir el tema de la cortesía. A partir de la interpretación y comentario de cada uno de estos recursos, se espera que los alumnos concluyan que: la cortesía es una norma impuesta por la sociedad; las manifestaciones de cortesía obedecen a determinadas reglas y jerarquías sociales; la cortesía puede expresarse tanto a través de actitudes como de palabras; no manifestar cortesía cuando los demás la esperan puede constituir una ofensa.</li> <li>▪ Resolución de la ficha de trabajo titulada "Tutearse o no tutearse". En el ejercicio 1 se espera que los estudiantes presenten sus interpretaciones sobre la imagen y coincidan en que un tratamiento no adecuado puede ser tan o más ofensivo que un insulto para quienes lo reciben. En el ejercicio 2 los alumnos contestarán individualmente a la primera parte del ejercicio. Luego se les pedirá que compartan su opinión respecto a cada una de las afirmaciones presentadas. A continuación se hará una lectura en voz alta de los varios textos, interpretando y discutiendo la información de cada uno, de modo a comprobar las respuestas dadas por los alumnos antes de la lectura de los textos. La profesora les explicará todo el vocabulario que no comprendan, anotándolo en la pizarra si es necesario.</li> <li>▪ Resolución de la ficha de trabajo titulada "Los pedidos". Tras asistir al <i>sketch</i>, se contestarán a las preguntas siguientes de una en una. Este ejercicio se hará, primero, en gran grupo, recogiendo oralmente las diferentes respuestas e interpretaciones de los alumnos, y luego se anotará una respuesta escrita en la pizarra para que los estudiantes puedan copiarla.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>PowerPoint</i> (anexo 2, doc. 1)</li> <li>▪ Ordenador y proyector;</li> <li>▪ Ficha de trabajo "Tutearse o no tutearse" (anexo 2, doc. 2);</li> <li>▪ Ficha de trabajo "Las peticiones – Parte I" (anexo 2, doc. 3);</li> <li>▪ Ordenador y proyector</li> <li>▪ Pizarra;</li> <li>▪ Material de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 6-8 minutos</li> <li>▪ 45-50 minutos</li> <li>▪ 20-30 minutos</li> </ul>

**Evaluación:**

- Observación directa:
  - Participación de los alumnos en las actividades;
  - Expresión oral;
  - Capacidad de resolución de las tareas propuestas.

**Observaciones**

Si sobra tiempo, al final de la clase se les pedirá a los estudiantes que escriban, por parejas, un pequeño diálogo que dé continuación al diálogo final del *sketch* “¿Dónde está la panadería?”, en el que un señor pide fuego a otro.

**Bibliografía y webgrafía:**

Fernández, S. *Programa de espanhol nível de continuação - 10º Ano Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas* (homologado em 18/03/2002). Ministério da Educação.

<https://www.youtube.com/watch?v=cUfg7pF7p98> (*sketch* “Siéntese aquí”, de *Splunge*)

<https://www.youtube.com/watch?v=s5A5LoyJa9w> (*sketch* “¿Dónde está la panadería?”, de *Splunge*)





<b>CURSO:</b> 10.º (CONTINUAÇÃO) <b>GRUPO:</b> C	<b>UNIDAD 8:</b> DE MADRID AL CIELO... <b>SUBUNIDAD:</b> POR MADRID CON CORTESÍA
<p><b>Contextualización:</b></p> <p>La planificación presentada va dirigida a alumnos de 10.º curso que se sitúan en el nivel B1 de español, según el <i>Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas Extranjeras</i>. La clase está compuesta por 16 alumnos que están cursando el área humanística (<i>Curso Geral de Línguas e Literaturas</i><sup>1</sup>) y la asignatura de Español forma parte de su componente específica de formación, por lo que tiene una carga semanal más elevada - 4, 5 horas. Cuando terminen el curso, se espera que estos estudiantes consigan un nivel un poco más avanzado – entre el B1.1 y el B1. 2<sup>2</sup>.</p> <p>La clase propuesta constituye la segunda de una secuencia didáctica de cinco clases titulada “Por Madrid con cortesía”. Dicha secuencia integra el proyecto de investigación –acción <i>Uma abordagem às questões da cortesia verbal em Espanhol no contexto de ensino-aprendizagem de ELE</i> (a desarrollar en el ámbito de la unidad curricular de <i>Seminário de Investigação em Didática das Línguas II</i>) y está perfectamente articulada con la planificación anual de la asignatura de Español, insertándose en la Unidad 8 del libro, cuyo tema principal es la ciudad de Madrid. Con esta secuencia didáctica se propone un acercamiento al tema de la cortesía verbal en español, centrándose específicamente en tres tópicos: el tratamiento, las peticiones y el uso de palabras malsonantes. En la presente clase se dará inicio al estudio de las peticiones. En realidad, este no es un contenido nuevo para los alumnos, ya que llevan cuatro años estudiando español y los programas curriculares y manuales escolares prevén, desde el nivel inicial, diferentes situaciones comunicativas en las que ocurren peticiones (ej.: en un restaurante o bar, en una tienda, en la farmacia, pedir direcciones, pedir informaciones por escrito, etc). Así, se cree que en este momento los estudiantes ya habrán realizado diferentes peticiones y estarán familiarizados con muchas de las estrategias utilizadas para hacer peticiones, aunque no hayan reflexionado sobre ello. Aquí se propone un tratamiento distinto del contenido, partiendo de la necesidad de cortesía que se impone en toda comunicación y llevando los estudiantes a reflexionar sobre los diferentes mecanismos lingüísticos que se activan cuando se realiza un pedido y su valor pragmático. Con efecto, el propósito de esta unidad no es enseñar a los alumnos a hacer pedidos específicos, sino llevarlos a tomar conciencia de la importancia de producir peticiones corteses y adecuadas desde el punto de vista pragmático, adecuadas al destinatario, al contexto y a lo que se pretende obtener. Para esta secuencia de clases los estudiantes necesitarán movilizar conocimientos previos ya adquiridos en cursos anteriores no solo a nivel lingüístico, sino también a nivel del conocimiento de la cultura española.</p>	
Lecciones n.º 177 y 178	Fecha: <b>jueves, 3 de abril de 2014</b>
<p><b>Sumario:</b></p> <p>Resolución de la ficha de trabajo “Las peticiones – Parte I y Parte II”.</p> <p>Peticiones directas e indirectas.</p> <p>Estrategias pragmáticas y recursos lingüísticos para hacer más corteses las peticiones.</p>	

<sup>1</sup> Fernández, S. *Programa de espanhol nível de continuação - 10º Ano Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas* (homologado em 18/03/2002). Ministério da Educação, pág. 3.

<sup>2</sup> *Ibidem*, pág. 5

<b>Objetivos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollar diferentes estrategias de comprensión audiovisual;</li> <li>▪ Interpretar un texto escrito;</li> <li>▪ Identificar información específica en un texto escrito;</li> <li>▪ Identificar diferentes estrategias para realizar una misma petición;</li> <li>▪ Reflexionar sobre los parámetros que determinan el grado de indirección en una petición;</li> <li>▪ Aprender algunas estrategias pragmáticas y recursos lingüísticos para atenuar la potencial agresividad de una petición;</li> <li>▪ Aprender algunos recursos lingüísticos para demostrar cooperación en una petición.</li> </ul>		
<b>Contenidos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Lexicales:</b> Vocabulario relacionado con la ciudad y con los contenidos específicos de la clase (cortesía, peticiones).</li> <li>▪ <b>Gramaticales:</b> Tiempos, modos y expresiones verbales relacionados con la expresión de cortesía.</li> <li>▪ <b>Socioculturales:</b> Normas de cortesía.</li> <li>▪ <b>Funcionales:</b> Expresión de opinión; expresión de acuerdo y desacuerdo; peticiones directas e indirectas.</li> </ul>		
<b>Destrezas</b> Comprensión auditiva; Comprensión lectora; Expresión oral.		
ACTIVIDADES	MATERIAL Y RECURSOS	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Registro del número de las lecciones y de la fecha en la pizarra por un alumno (según el procedimiento habitual de la clase).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pizarra;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 3-5m</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resolución de la ficha de trabajo titulada “Las peticiones”. Esta ficha se estructura en tres partes distintas diseñadas secuencialmente y con vista a un desarrollo progresivo de las competencias de los alumnos: una primera parte de acercamiento al tema, una segunda parte de reflexión lingüística y metalingüística y una tercera parte de actuación. Este material didáctico está pensado para dos clases de 90 minutos, por lo que para esta clase solo se prevé solucionar la Parte I y algunas tareas de la Parte II.</li> <li>▪ En la primera parte, se partirá de un <i>sketch</i> humorístico donde se produce un problema de comunicación para acercar a los alumnos a conceptos como cooperación en las conversaciones, cortesía en las peticiones y peticiones directas e indirectas. Las preguntas se contestarán de una en una, primero en gran grupo, recogiendo oralmente las diferentes respuestas e interpretaciones de los alumnos, y luego anotando una respuesta en la pizarra para que los estudiantes puedan copiarla.</li> <li>▪ En la segunda parte de la ficha se pondrán los</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ordenador y proyector;</li> <li>▪ Ficha de trabajo “Las peticiones” (anexo 2, doc. 3);</li> <li>▪ Pizarra;</li> <li>▪ Material de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 20-25 minutos</li> </ul>

<p>estudiantes en contacto con diversas peticiones, ahora comunicativamente eficaces, llevándolos a reflexionar sobre las estrategias pragmáticas y recursos lingüísticos utilizados para atenuar la potencial amenaza/ agresividad de las peticiones y sobre las variables comunicativas y socioculturales que condicionan el modo como se efectúan los pedidos.</p> <p>En la selección de estos textos se tuvo la preocupación por diversificar al máximo los ejemplos de peticiones no solo en cuanto a la relación entre los intervinientes y al peso de lo que se pide, sino también a las estrategias y tácticas de atenuación utilizadas.</p> <p>Las cuestiones de 1.1 a 1.4 se realizarán oralmente en gran grupo, anotando las respuestas en la pizarra si es necesario.</p> <p>En las cuestiones 1.5, 2.1 y 3.1, se dará tiempo a los alumnos para que contesten individualmente o por parejas, pues estas preguntas exigen una mayor capacidad de reflexión, por lo que conviene respetar el ritmo de los alumnos. Tras ello, se discutirán las respuestas de los alumnos y se añadirán informaciones si es necesario.</p>		<p>■ 55-60 minutos</p>
<p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Observación directa: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Participación de los alumnos en las actividades;</li> <li>○ Expresión oral;</li> <li>○ Capacidad de resolución de las tareas propuestas.</li> </ul> </li> </ul>		
<p><b>Observaciones</b></p> <p>Según la previsión de duración de las actividades, se espera solucionar la ficha de trabajo hasta el ejercicio 2 o 3 como máximo.</p>		
<p><b>Bibliografía y webgrafía:</b></p> <p>Fernández, S. <i>Programa de espanhol nível de continuação - 10º Ano Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas</i> (homologado em 18/03/2002). Ministério da Educação.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=s5A5LoyJa9w">https://www.youtube.com/watch?v=s5A5LoyJa9w</a> (sketch “¿Dónde está la panadería?”, de Splunge)</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=7FHb7LmEiIM">https://www.youtube.com/watch?v=7FHb7LmEiIM</a> (sketch “¿Me ayudas a cambiar la rueda?”, de Splunge)</p> <p><a href="http://pccineforo.blogspot.com.es/2012/05/el-bola.html">http://pccineforo.blogspot.com.es/2012/05/el-bola.html</a> (El Bola)</p> <p><a href="http://cineking.net/drama/1660-volver-2006.html">http://cineking.net/drama/1660-volver-2006.html</a> (Volver)</p> <p><a href="http://pccineforo.blogspot.pt/2011/07/mensaka.html">http://pccineforo.blogspot.pt/2011/07/mensaka.html</a> (Mensaka)</p> <p><a href="http://pccineforo.blogspot.pt/2011/06/el-otro-lado-de-la-cama.html">http://pccineforo.blogspot.pt/2011/06/el-otro-lado-de-la-cama.html</a> (El otro lado de la cama)</p>		



<p><b>CURSO:</b> 10.º (CONTINUAÇÃO) <b>GRUPO:</b> C</p>	<p><b>UNIDAD 8:</b> <i>DE MADRID AL CIELO...</i> <b>SUBUNIDAD:</b> <i>POR MADRID CON CORTESÍA</i></p>
<p><b>Contextualización:</b></p> <p>La planificación presentada va dirigida a alumnos de 10.º curso que se sitúan en el nivel B1 de español, según el <i>Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas Extranjeras</i>. La clase está compuesta por 16 alumnos que están cursando el área humanística (<i>Curso Geral de Línguas e Literaturas</i><sup>1</sup>) y la asignatura de Español forma parte de su componente específica de formación, por lo que tiene una carga semanal más elevada - 4, 5 horas. Cuando terminen el curso, se espera que estos estudiantes consigan un nivel un poco más avanzado – entre el B1.1 y el B1. 2<sup>2</sup>.</p> <p>La clase propuesta constituye la tercera de una secuencia didáctica de cinco clases titulada “Por Madrid con cortesía”. Dicha secuencia integra el proyecto de investigación-acción <i>Uma abordagem às questões da cortesia verbal em Espanhol no contexto de ensino-aprendizagem de ELE</i> (a desarrollar en el ámbito de la unidad curricular de <i>Seminário de Investigação em Didática das Línguas II</i>) y está perfectamente articulada con la planificación anual de la asignatura de Español, insertándose en la Unidad 8 del libro, cuyo tema principal es la ciudad de Madrid. Con esta secuencia didáctica se propone un acercamiento al tema de la cortesía verbal en español, centrándose específicamente en tres tópicos: el tratamiento, las peticiones y el uso de palabras malsonantes. En la presente clase se dará continuidad al estudio de las peticiones, iniciado la clase pasada. En realidad, este no es un contenido nuevo para los alumnos, ya que llevan cuatro años estudiando español y los programas curriculares y manuales escolares prevén, desde el nivel inicial, diferentes situaciones comunicativas en las que ocurren peticiones (ej.: en un restaurante o bar, en una tienda, en la farmacia, pedir direcciones, pedir informaciones por escrito, etc). Así, se cree que en este momento los estudiantes ya habrán realizado diferentes peticiones y estarán familiarizados con muchas de las estrategias utilizadas para hacer peticiones, aunque no hayan reflexionado sobre ello. Aquí se propone un tratamiento distinto del contenido, partiendo des la necesidad de cortesía que se impone en toda comunicación y llevando los estudiantes a reflexionar sobre los diferentes mecanismos lingüísticos que se activan cuando se realiza un pedido y su valor pragmático. Con efecto, el propósito de esta unidad no es enseñar a los alumnos a hacer pedidos específicos, sino llevarlos a tomar conciencia de la importancia de producir peticiones corteses y adecuadas desde el punto de vista pragmático, adecuadas al destinatario, al contexto y a lo que se pretende obtener.</p> <p>Para esta secuencia de clases los estudiantes necesitarán movilizar conocimientos previos ya adquiridos en cursos anteriores no solo a nivel lingüístico, sino también a nivel del conocimiento de la cultura española.</p>	

<sup>1</sup> Fernández, S. *Programa de espanhol nível de continuação - 10º Ano Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas* (homologado em 18/03/2002). Ministério da Educação, pág. 3.

<sup>2</sup> *Ibidem*, pág. 5

**Sumario:**

Continuación de la resolución de la ficha de trabajo “Las peticiones –Parte II”.

Peticiones directas e indirectas.

Estrategias pragmáticas y recursos lingüísticos para hacer más corteses las peticiones.

Fórmulas de cortesía para expresar cooperación por parte del oyente en una petición.

Reflexión sobre algunos contrastes entre el portugués y el español en la expresión de cortesía.

**Objetivos**

- Interpretar un texto escrito;
- Identificar información específica en un texto escrito;
- Identificar diferentes estrategias para realizar una misma petición;
- Reflexionar sobre los parámetros que determinan el grado de indirección en una petición;
- Aprender algunas estrategias pragmáticas y recursos lingüísticos para atenuar la potencial agresividad de una petición;
- Aprender algunos recursos lingüísticos para demostrar cooperación en una petición.
- Reflexionar sobre las variaciones socioculturales de la cortesía verbal.

**Contenidos**

- **Lexicales:** Vocabulario relacionado con la ciudad y con los contenidos específicos de la clase (cortesía, peticiones).
- **Gramaticales:** Tiempos, modos y expresiones verbales relacionados con la expresión de cortesía; fórmulas para expresar acuerdo y minimizar el desacuerdo en una petición.
- **Socioculturales:** Normas de cortesía.
- **Funcionales:** Expresión de opinión; expresión de acuerdo y desacuerdo; peticiones directas e indirectas.

**Destrezas**

Comprensión lectora;

Expresión oral;

Expresión escrita.

ACTIVIDADES	MATERIAL Y RECURSOS	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Registro del número de las lecciones y de la fecha en la pizarra por un alumno (según el procedimiento habitual de la clase).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pizarra;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 3-5m</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conclusión de la corrección de la ficha “Tutearse o no tutearse”.</li> <li>▪ Resolución de la ficha de trabajo titulada “Las peticiones”. Esta ficha se estructura en tres partes distintas diseñadas secuencialmente y con vista a un desarrollo progresivo de las competencias de los alumnos: una primera parte de acercamiento al tema, una segunda parte de reflexión lingüística y metalingüística y una tercera parte de actuación. Este material didáctico está pensado para dos clases de 90 minutos. La ficha ya se inició la clase pasada y en esta clase se terminará de solucionar la Parte II, retomando el ejercicio 1.3. Las cuestiones se realizarán de una en una,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ficha “Tutearse o no tutearse” (anexo 2, doc. 2);</li> <li>▪ Ficha de trabajo “Las peticiones” (anexo 2, doc. 3);</li> <li>▪ Pizarra;</li> <li>▪ Material de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 10-15 minutos</li> <li>▪ 60-70 minutos</li> </ul>

<p>discutiéndolas oralmente en gran grupo, y luego anotando las respuestas en la pizarra siempre que sea necesario.</p> <p>En la pregunta 1.4. los estudiantes podrán presentar respuestas diversas y es probable que se inclinen a elegir como más cortés la petición más formal. Con esta pregunta se espera concienciar a los alumnos de que todas las peticiones vistas resultan corteses, aunque tienen diferentes grados de formalidad. Se intentará conducir la reflexión de los estudiantes en el sentido de que concluyan que cuanto más distante es la relación entre las personas y mayor la importancia de lo que se pide, más recursos se utilizan para hacer la petición y, por consiguiente, más indirecta resulta. Pero, el hecho de que una petición se haga directamente no significa que no sea cortés (ejemplo: petición del vídeo 5).</p> <p>En las cuestiones 1.5, 2.2 y 3.1, se dará tiempo a los alumnos para que contesten individualmente o por parejas, pues estas preguntas exigen una mayor capacidad de reflexión, por lo que conviene respetar el ritmo de los alumnos. A continuación se discutirán las respuestas de los alumnos y se añadirán informaciones si es necesario.</p> <p>En la cuestión número 4 se pretende que los alumnos reescriban los diálogos previamente escuchados, teniendo en cuenta la alteración de algunos parámetros situacionales que influyen en la manera como se realiza la petición, o sea, la relación entre los intervinientes del diálogo y lo que se pide. El ejercicio se hará de forma orientada: la profesora hará el primer diálogo en la pizarra junto con la clase; para cada uno de los diálogos, se hará una lectura y exploración con el propósito de señalar las características/ expresiones que deben alterarse para adaptar la petición a las nuevas situaciones de comunicación.</p> <p>Durante la realización del ejercicio, la profesora acompañará y apoyará el trabajo de cada una de las parejas.</p>		
<p><b><u>Evaluación:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación directa: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Participación de los alumnos en las actividades;</li> <li>○ Expresión oral;</li> <li>○ Capacidad de resolución de las tareas propuestas.</li> </ul> </li> </ul>		
<p><b><u>Observaciones</u></b></p>		

**Bibliografía y webgrafía:**

Fernández, S. *Programa de espanhol nível de continuação - 10º Ano Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas* (homologado em 18/03/2002). Ministério da Educação.

<https://www.youtube.com/watch?v=s5A5LoyJa9w> (sketch “¿Dónde está la panadería?”, de Splunge)

<https://www.youtube.com/watch?v=7FHb7LmEiIM> (sketch “¿Me ayudas a cambiar la rueda?”, de Splunge )

<http://pccineforo.blogspot.com.es/2012/05/el-bola.html> (*El Bola*)

<http://cineking.net/drama/1660-volver-2006.html> (*Volver*)

<http://pccineforo.blogspot.pt/2011/07/mensaka.html> (*Mensaka*)

<http://pccineforo.blogspot.pt/2011/06/el-otro-lado-de-la-cama.html> (*El otro lado de la cama*)



<p><b>CURSO:</b> 10.º (CONTINUAÇÃO) <b>GRUPO:</b> C</p>	<p><b>UNIDAD 8:</b> <i>De MADRID AL CIELO...</i> <b>SUBUNIDAD:</b> <i>POR MADRID CON CORTESÍA</i></p>
<p><b>Contextualización:</b></p> <p>La planificación presentada va dirigida a alumnos de 10.º curso que se sitúan en el nivel B1 de español, según el <i>Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas Extranjeras</i>. La clase está compuesta por 16 alumnos que están cursando el área humanística (<i>Curso Geral de Línguas e Literaturas</i><sup>1</sup>) y la asignatura de Español forma parte de su componente específica de formación, por lo que tiene una carga semanal más elevada - 4, 5 horas. Cuando terminen el curso, se espera que estos estudiantes alcancen un nivel un poco más avanzado – entre el B1.1 y el B1. 2<sup>2</sup>.</p> <p>La clase propuesta constituye la cuarta de una secuencia didáctica titulada “Por Madrid con cortesía”. Dicha secuencia integra el proyecto de investigación-acción <i>Uma abordagem às questões da cortesia verbal em Espanhol no contexto de ensino-aprendizagem de ELE</i> (a desarrollar en el ámbito de la unidad curricular de <i>Seminário de Investigação em Didática das Línguas II</i>) y está perfectamente articulada con la planificación anual de la asignatura de Español, insertándose en la Unidad 8 del libro, cuyo tema principal es la ciudad de Madrid. Con esta secuencia didáctica se propone un acercamiento al tema de la cortesía verbal en español, centrándose específicamente en tres tópicos: el tratamiento, las peticiones y el uso de palabras malsonantes. En la presente clase se dará continuidad al estudio de las peticiones, al que se dedicaron ya dos clases. En realidad, este no es un contenido nuevo para los alumnos, ya que llevan cuatro años estudiando español y los programas curriculares y manuales escolares prevén, desde el nivel inicial, diferentes situaciones comunicativas en las que ocurren peticiones (ej.: en un restaurante o bar, en una tienda, en la farmacia, pedir direcciones, pedir informaciones por escrito, etc). Así, se cree que en este momento los estudiantes ya habrán realizado diferentes peticiones y estarán familiarizados con muchas de las estrategias utilizadas para hacer peticiones, aunque no hayan reflexionado sobre ello. Aquí se propone un tratamiento distinto del contenido, partiendo desde la necesidad de cortesía que se impone en toda comunicación y llevando los estudiantes a reflexionar sobre los diferentes mecanismos lingüísticos que se activan cuando se realiza un pedido y su valor pragmático. Con efecto, el propósito de esta unidad no es enseñar a los alumnos a hacer pedidos específicos, sino llevarlos a tomar conciencia de la importancia de producir peticiones corteses y adecuadas desde el punto de vista pragmático, adecuadas al destinatario, al contexto y a lo que se pretende obtener.</p> <p>Para esta secuencia de clases, los estudiantes necesitarán movilizar conocimientos previos ya adquiridos en cursos anteriores no solo a nivel lingüístico, sino también a nivel del conocimiento de la cultura española.</p>	

<sup>1</sup> Fernández, S. *Programa de espanhol nível de continuação - 10º Ano Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas* (homologado em 18/03/2002). Ministério da Educação, pág. 3.

<sup>2</sup> *Ibidem*, pág. 5



**Sumario:**

Continuación de la resolución de la ficha de trabajo “Las peticiones –Parte II y Parte III”.

Recursos lingüísticos para hacer más corteses las peticiones.

Fórmulas de cortesía para expresar cooperación por parte del oyente en una petición.

Reflexión sobre algunos contrastes entre el portugués y el español en la expresión de cortesía.

Variables contextuales que influyen en la realización de una petición.

Redacción de diálogos por parejas, simulando diferentes peticiones en la ciudad.

**Objetivos**

- Identificar información específica en un texto escrito.
- Aprender algunos recursos lingüísticos para atenuar la potencial agresividad de una petición.
- Aprender algunos recursos lingüísticos para demostrar cooperación entre el hablante y el oyente.
- Reflexionar sobre las variaciones socioculturales de la cortesía verbal.
- Reflexionar sobre las variables contextuales que influyen en la realización de una petición.
- Producir, por escrito, peticiones correctas, corteses y adecuadas desde el punto de vista pragmático.

**Contenidos**

- **Lexicales:** Vocabulario relacionado con la ciudad y con los contenidos específicos de la clase (cortesía, peticiones).
- **Gramaticales:** Tiempos, modos y expresiones verbales relacionados con la expresión de cortesía; fórmulas para expresar acuerdo y minimizar el desacuerdo en una petición.
- **Socioculturales:** Normas de cortesía; variaciones socioculturales de la cortesía verbal (algunos contrastes entre el portugués y el español).
- **Funcionales:** Expresión de opinión; expresión de acuerdo y desacuerdo; peticiones directas e indirectas.

**Destrezas**

Comprensión lectora;  
Expresión oral;  
Expresión escrita.

ACTIVIDADES	MATERIAL Y RECURSOS	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Registro del número de las lecciones y de la fecha en la pizarra por un alumno (según el procedimiento habitual de la clase).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pizarra;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 3-5m</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resolución de la ficha de trabajo titulada “Las peticiones”. Esta ficha se estructura en tres partes distintas diseñadas secuencialmente y con vista a un desarrollo progresivo de las competencias de los alumnos: una primera parte de acercamiento al tema, una segunda parte de reflexión lingüística y metalingüística y una tercera parte de actuación. Se han dedicado ya dos clases a la resolución de esta ficha y en esta clase se espera terminarla, retomándola en el ejercicio 2 de la Parte II. Por lo general, las cuestiones se realizarán de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ficha de trabajo “Las peticiones” (anexo 2, doc. 3);</li> <li>▪ Pizarra;</li> <li>▪ Material de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 80-85 minutos</li> </ul>

<p>una en una, dándoles tiempo a los alumnos para que contesten individualmente o por parejas. Luego se discutirán las respuestas oralmente en gran grupo, añadiendo las informaciones necesarias y haciendo anotaciones en la pizarra siempre que sea necesario.</p> <p>En la pregunta 2.2. los estudiantes podrán presentar respuestas diversas y es probable que se inclinen a elegir como más corteses los tiempos verbales condicional y pluscuamperfecto de indicativo y las expresiones con los verbos “importar” y “saber”. Con esta pregunta se espera concienciar a los alumnos de que todos estos recursos lingüísticos pueden resultar corteses en un dado contexto, aunque unos son más directos que otros y, por ello, suenan más impositivos. Se intentará conducir la reflexión de los estudiantes en el sentido de que concluyan que cuanto más distante/formal es la relación entre las personas y mayor la importancia de lo que se pide, más indirectas y menos impositivas serán las formas verbales utilizadas. En ese sentido, se recurre a los tiempos verbales del pasado o al condicional (condicional de cortesía) para crear una distanciación temporal y se utilizan verbos auxiliares para atenuar la fuerza de la petición que encierra el uso del verbo simple. Pero eso no significa que hacer la petición directamente, usando el imperativo sin atenuadores, no pueda resultar igualmente cortés en una situación de comunicación informal o cuando hay bastante familiaridad entre los intervinientes.</p> <p>En la cuestión 3.1. se llamará la atención de los estudiantes para el recurso a la doble afirmación o doble negación en español, como forma de demostrar cooperación con el oyente. Se espera que los estudiantes activen conocimientos previos para completar la tabla con otras expresiones que hayan aprendido.</p> <p>Respecto a la expresión “venga”, se les explicará a los alumnos que es una expresión muy peculiar de la lengua española, que se usa para exhortar a alguien (probablemente este uso es lo más conocido de los estudiantes), pero también puede usarse para demostrar acuerdo o desacuerdo. En el contexto en el que surge aquí, sirve para expresar acuerdo y despedirse a la vez.</p> <p>En los ejercicios 3.3. y 3.4. se pretende que los alumnos desarrollen su capacidad de reflexión metalingüística, estableciendo comparaciones</p>		
--	--	--

<p>entre los idiomas español y portugués y reflexionando sobre las variaciones sociolingüísticas de la cortesía verbal. Así, en la pregunta 3.3. los alumnos deberán fijarse en las semejanzas y, sobre todo, en las diferencias existentes entre las dos lenguas respecto a las fórmulas corteses utilizadas para demostrar cooperación en una conversación. En el 3.4. se pretende que, a través del recurso a la traducción, los alumnos se den cuenta, específicamente, del diferente uso del condicional en las peticiones en ambas lenguas y del hecho particular de que realizar una petición directa en español, sin atenuantes, en el contexto de un bar, no se considera descortés, como podría ocurrir en portugués.</p> <p>En la cuestión 4 se pretende que los alumnos reescriban los diálogos previamente visionados y leídos, teniendo en cuenta la alteración de algunos parámetros situacionales que influyen en la manera como se realiza la petición, o sea, la relación entre los intervinientes del diálogo y lo que se pide. El ejercicio se hará de forma orientada: la profesora hará el primer diálogo en la pizarra junto con la clase o incluso el segundo, si cree necesario; para cada uno de los diálogos, se hará una lectura y exploración con el propósito de señalar las características/ expresiones que deben alterarse para adaptar la petición a las nuevas situaciones de comunicación. Durante la realización del ejercicio, la profesora acompañará y apoyará el trabajo de cada una de las parejas. Al final, se solicitará la lectura de algunos textos.</p> <p>Para el ejercicio final (Parte III), se espera que los estudiantes tengan ya las herramientas esenciales para trabajar de forma autónoma. Sin embargo, la profesora acompañará el proceso de escritura de cada pareja y les dará las orientaciones necesarias oralmente (o por escrito, si los estudiantes manifiestan dificultades).</p>		
<p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación directa: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Participación de los alumnos en las actividades;</li> <li>○ Expresión oral;</li> <li>○ Capacidad de resolución de las tareas propuestas.</li> </ul> </li> </ul>		
<p><b>Observaciones</b></p> <p>Los trabajos de escritura se recogerán para posterior corrección y constituirán fuente de recogida de datos para el proyecto de investigación-acción.</p> <p>Los diálogos producidos en la última parte de la ficha serán objeto de dramatizaciones por los</p>		

alumnos, lo que ocurrirá la clase siguiente.

**Bibliografía y webgrafía:**

Fernández, S. *Programa de espanhol nível de continuação - 10º Ano Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas* (homologado em 18/03/2002). Ministério da Educação.

<https://www.youtube.com/watch?v=s5A5LoyJa9w> (sketch “¿Dónde está la panadería?”, de Splunge)

<https://www.youtube.com/watch?v=7FHb7LmEiIM> (sketch “¿Me ayudas a cambiar la rueda?”, de Splunge )

<http://pccineforo.blogspot.com.es/2012/05/el-bola.html> (*El Bola*)

<http://cineking.net/drama/1660-volver-2006.html> (*Volver*)

<http://pccineforo.blogspot.pt/2011/07/mensaka.html> (*Mensaka*)

<http://pccineforo.blogspot.pt/2011/06/el-otro-lado-de-la-cama.html> (*El otro lado de la cama*)



<p><b>CURSO:</b> 10.º (CONTINUAÇÃO) <b>GRUPO:</b> C</p>	<p><b>UNIDAD 8:</b> <i>DE MADRID AL CIELO...</i> <b>SUBUNIDAD:</b> <i>POR MADRID CON CORTESÍA</i></p>
<p><b>Contextualización:</b></p> <p>La planificación presentada va dirigida a alumnos de 10.º curso que se sitúan en el nivel B1 de español, según el <i>Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas Extranjeras</i>. La clase está compuesta por 16 alumnos que están cursando el área humanística (<i>Curso Geral de Línguas e Literaturas</i><sup>1</sup>) y la asignatura de Español forma parte de su componente específica de formación, por lo que tiene una carga semanal más elevada – 4, 5 horas. Cuando terminen el curso, se espera que estos estudiantes alcancen un nivel un poco más avanzado – entre el B1.1 y el B1. 2<sup>2</sup>.</p> <p>La clase propuesta constituye la quinta de la secuencia didáctica titulada “Por Madrid con cortesía”. Dicha secuencia integra el proyecto de investigación-acción <i>Uma abordagem às questões da cortesia verbal em Espanhol no contexto de ensino-aprendizagem de ELE</i> (a desarrollar en el ámbito de la unidad curricular de <i>Seminário de Investigação em Didática das Línguas II</i>) y está perfectamente articulada con la planificación anual de la asignatura de Español, insertándose en la unidad 8 del libro, cuyo tema principal es la ciudad de Madrid. Con esta secuencia didáctica se propone un acercamiento al tema de la cortesía verbal en español, centrándose específicamente en tres tópicos: el tratamiento, las peticiones y el uso de palabras malsonantes.</p> <p>La presente clase se dedicará al tema de las palabras malsonantes, concretamente su relación con la expresión de cortesía/descortesía y las variaciones socioculturales y sociopragmáticas que subyacen a su uso en diferentes lenguas. En realidad, el objetivo del estudio de este contenido es un poco distinto de los anteriores, pues no se pretende que los alumnos aprendan a utilizar los tacos en español, ni tampoco su significado o contexto de utilización. La principal finalidad de esta subunidad didáctica es sensibilizar a los alumnos sobre la peculiaridad de este recurso tan común en la lengua española y que, a veces, es fuente de prejuicios sobre el pueblo español, frecuentemente apodado de “maleducado”. Así, se intentará explicar a los alumnos que el uso de palabras malsonantes, que en la mayoría de las culturas se asocia con falta de educación y descortesía, no siempre resulta ofensivo en español e incluso puede ser una forma de camaradería, confianza y, por ello, de cortesía. Con este material didáctico se propone, además, acercar a los alumnos a los diferentes valores semánticos y pragmáticos de este tipo de palabras, que pueden vaciarse de su sentido literal, para adquirir nuevos sentidos o simplemente mantener un matiz expresivo, y que pueden asumir diferentes funciones de acuerdo con el contexto, yendo desde la ofensa al cumplido.</p> <p>En realidad, esto no constituirá una novedad total para los estudiantes, ya que todos llevan cuatro años estudiando español, y seguramente en su trayectoria como aprendientes de la lengua cervantina ya habrán contactado con contextos de comunicación reales (a través de materiales audiovisuales como series, películas, programas de televisión, músicas, etc) en los</p>	

<sup>1</sup> Fernández, S. *Programa de espanhol nível de continuação - 10º Ano Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas* (homologado em 18/03/2002). Ministério da Educação, pág. 3.

<sup>2</sup> *Ibidem*, pág. 5

que se habrán dado cuenta de que las palabras malsonantes en español son un recurso común y variado en cuanto a las funciones que pueden asumir. Asimismo, creo que tampoco se sorprenderán u ofenderán con el estudio de este tema, pues en la encuesta realizada al inicio del proyecto la gran mayoría de los estudiantes afirmó reaccionar con naturalidad ante este tipo de lenguaje y nadie concedió tomarlo como una ofensa. Sin embargo, el tratamiento propuesto en esta secuencia didáctica es diferente, en la medida en que se propone una reflexión sistemática y metalingüística del uso de tacos en el ámbito del estudio de la cortesía, proporcionando al mismo tiempo una reflexión contrastiva entre el español y el portugués.

Lecciones n.º 192 y 193

Fecha: **jueves, 8 de mayo de 2014**

**Sumario:**

Realización de la ficha de trabajo “Los tacos”.

Exploración de algunos valores semánticos y pragmáticos que pueden asumir las palabras malsonantes en una conversación.

Reflexión en torno al uso de palabras malsonantes en español y su relación con la expresión de cortesía o descortesía.

**Objetivos**

- Reconocer la evolución semántica de algunos tacos;
- Identificar los diferentes valores pragmáticos y expresivos que pueden encerrar las palabras malsonantes en un contexto dado;
- Identificar información específica en un texto escrito;
- Comprender el contexto histórico y social que estuvo en el origen de la generalización del uso de los tacos en la cultura española;
- Reflexionar sobre las variables de uso de las palabras malsonantes en la cultura española y su relación con la expresión de cortesía o descortesía.

**Contenidos**

- **Lexicales:** Vocabulario relacionado con los contenidos específicos de la clase (cortesía, tacos).
- **Pragmáticos:** Valores semánticos y contextos de uso de las palabras malsonantes en español.
- **Socioculturales:** Normas de cortesía; los tacos en la cultura española; contexto histórico-político de la generalización de las palabras malsonantes - transición a la democracia; variaciones socioculturales de la cortesía verbal.
- **Funcionales:** Expresión de opinión; expresión de acuerdo y desacuerdo.

**Destrezas**

Comprensión auditiva;

Comprensión lectora;

Expresión oral.

ACTIVIDADES	MATERIAL Y RECURSOS	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Registro del número de las lecciones y de la fecha en la pizarra por un alumno (según el procedimiento habitual de la clase).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pizarra;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 3-5m</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resolución de la ficha de trabajo titulada “Los tacos”. Esta ficha se estructura en tres partes distintas, diseñadas secuencialmente y con vista a un desarrollo progresivo de los conocimientos de los alumnos: una primera parte de acercamiento al tema, en la que se pondrán los estudiantes en contacto con diversos contextos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ficha de trabajo “Los tacos” (anexo 2, doc. 4);</li> <li>▪ Ordenador y proyector;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 80-85 minutos</li> </ul>

<p>de comunicación (a través de materiales audiovisuales auténticos que, aunque retratan situaciones ficticias, constituyen una muestra de la forma de hablar normal de la gente) en los que aparecen palabrotas, intentando concienciarlos sobre la peculiaridad de su uso en la cultura española y sobre la complejidad de sus valores semánticos y pragmáticos; en la segunda parte se profundizará más en el tema, a partir de la lectura e interpretación de un texto periodístico en el que se da cuenta del contexto político-social español que originó la expansión del lenguaje soez y de su de impacto en la sociedad actual, en general, y en la evolución de la lengua, en particular, desde el punto de vista de algunos profesores y lingüistas; en la tercera parte, estando ya en posesión de algunas informaciones y conceptos esenciales, los estudiantes harán una reflexión en torno al uso social de los tacos en la cultura española y a su relación con la cortesía verbal, como sistematización de todo lo visto y leído anteriormente.</p> <p>Por lo general, las cuestiones se realizarán de una en una, dándoles tiempo a los alumnos para que contesten individualmente o por parejas. Luego se discutirán las respuestas oralmente en gran grupo, añadiendo las informaciones necesarias y haciendo anotaciones en la pizarra siempre que sea necesario. Las cuestiones dedicadas a la expresión e interacción orales se harán en gran grupo-clase, de forma interactiva y orientadas por la profesora, de modo que todos los estudiantes puedan participar, expresar su opinión y manifestar acuerdo/desacuerdo ante la opinión de los demás.</p> <p>Las dos primeras preguntas tienen como objetivo acceder a las concepciones de los alumnos respecto a la generalización del uso de tacos en español y al significado que le atribuyen en relación con la expresión de cortesía. A partir de las respuestas de los estudiantes, que se confía que estarán correctamente informados sobre este tópico (de acuerdo con las respuestas dadas en la encuesta), se les pedirá que comenten el cómic tomado del periódico <i>El Mundo</i>, a fin de que concluyan que los tacos no siempre son ofensivos, pueden incluso demostrar cariño y amistad entre los interlocutores y, en este caso particular, resulta más ofensivo llamar “feo” al</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pizarra;</li> <li>▪ Material de los alumnos.</li> </ul>	
---	--	--

<p>otro que los demás epítetos peyorativos.</p> <p>Los ejercicios siguientes tienen por objetivo acercar a los alumnos (o llevarlos a reflexionar, teniendo en cuenta que en la encuesta manifestaron naturalidad y familiaridad con este recurso lingüístico) a los diferentes valores semánticos y pragmáticos que pueden recibir los tacos en español, específicamente: el vaciamiento lexical que han sufrido a lo largo de los tiempos, adquiriendo sentidos distintos o perdiendo totalmente todo su contenido, quedando solo como meros reguladores fáticos o aun conllevando un valor expresivo; y las funciones que pueden asumir en el ámbito de la cortesía verbal, que van desde la ofensa – descortesía - hasta el refuerzo de lazos – cortesía, de acuerdo con las variables contextuales.</p> <p>Para la realización del ejercicio 1 de la Parte II, se les dará tiempo a los estudiantes para que lean el texto individualmente en voz baja y contesten a las preguntas, pues el texto es un poco extenso y la tarea de interpretación exige concentración, por lo que conviene respetar el ritmo de los alumnos. Durante la realización del ejercicio, la profesora prestará apoyo individual a los alumnos y aclarará todas las dudas de vocabulario que se planteen. A continuación se corregirán las respuestas de los alumnos y se discutirán en gran grupo.</p> <p>En la última parte de la ficha, la profesora orientará la discusión tópico por tópico, intentando involucrar a todos los alumnos en la discusión y llevándolos a recordar los recursos lingüísticos para expresar opinión, acuerdo y desacuerdo.</p>		
<p><b><u>Evaluación:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación directa: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Participación de los alumnos en las actividades;</li> <li>○ Expresión oral;</li> <li>○ Capacidad de resolución de las tareas propuestas;</li> <li>○ Observación directa a partir grabación audio de la clase.</li> </ul> </li> </ul>		
<p><b><u>Observaciones</u></b></p> <p>Toda la clase será audiograbada y la discusión final servirá como fuente de recogida de datos para el proyecto de investigación-acción.</p>		
<p><b><u>Bibliografía y webgrafía:</u></b></p> <p>Fernández, S. <i>Programa de espanhol nível de continuação - 10º Ano Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas</i> (homologado em 18/03/2002). Ministério da Educação.</p>		





<b>CURSO:</b> 10.º (CONTINUAÇÃO) <b>GRUPO:</b> C	<b>UNIDAD 8:</b> <i>DE MADRID AL CIELO...</i> <b>SUBUNIDAD:</b> <i>POR MADRID CON CORTESÍA</i>
<p><b>Contextualización:</b></p> <p>La planificación presentada va dirigida a alumnos de 10.º curso que se sitúan en el nivel B1 de español, según el <i>Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas Extranjeras</i>. La clase está compuesta por 16 alumnos que están cursando el área humanística (<i>Curso Geral de Línguas e Literaturas</i><sup>1</sup>) y la asignatura de Español forma parte de su componente específica de formación, por lo que tiene una carga semanal más elevada – 4, 5 horas. Cuando terminen el curso, se espera que estos estudiantes alcancen un nivel un poco más avanzado – entre el B1.1 y el B1. 2<sup>2</sup>.</p> <p>La clase propuesta constituye la quinta de la secuencia didáctica titulada “Por Madrid con cortesía”. Dicha secuencia integra el proyecto de investigación-acción <i>Uma abordagem às questões da cortesia verbal em Espanhol no contexto de ensino-aprendizagem de ELE</i> (a desarrollar en el ámbito de la unidad curricular de <i>Seminário de Investigação em Didática das Línguas II</i>) y está perfectamente articulada con la planificación anual de la asignatura de Español, insertándose en la unidad 8 del libro, cuyo tema principal es la ciudad de Madrid. Con esta secuencia didáctica se propone un acercamiento al tema de la cortesía verbal en español, centrándose específicamente en tres tópicos: el tratamiento, las peticiones y el uso de palabras malsonantes.</p> <p>La presente clase se dedicará al tema de las palabras malsonantes, concretamente su relación con la expresión de cortesía/descortesía y las variaciones socioculturales y sociopragmáticas que subyacen a su uso en diferentes lenguas. En realidad, el objetivo del estudio de este contenido es un poco distinto de los anteriores, pues no se pretende que los alumnos aprendan a utilizar los tacos en español, ni tampoco su significado o contexto de utilización. La principal finalidad de esta subunidad didáctica es sensibilizar a los alumnos sobre la peculiaridad de este recurso tan común en la lengua española y que, a veces, es fuente de prejuicios sobre el pueblo español, frecuentemente apodado de “maleducado”. Así, se intentará explicar a los alumnos que el uso de palabras malsonantes, que en la mayoría de las culturas se asocia con falta de educación y descortesía, no siempre resulta ofensivo en español e incluso puede ser una forma de camaradería, confianza y, por ello, de cortesía. Con este material didáctico se propone, además, acercar a los alumnos a los diferentes valores semánticos y pragmáticos de este tipo de palabras, que pueden vaciarse de su sentido literal, para adquirir nuevos sentidos o simplemente mantener un matiz expresivo, y que pueden asumir diferentes funciones de acuerdo con el contexto, yendo de la ofensa al cumplido.</p> <p>En realidad, esto no constituirá una novedad total para los estudiantes, ya que todos llevan cuatro años estudiando español, y seguramente en su trayectoria como aprendientes de la lengua cervantina ya habrán contactado con contextos de comunicación reales (a través de materiales audiovisuales como series, películas, programas de televisión, músicas, etc) en los que se habrán dado cuenta de que las palabras malsonantes en español son un recurso común y variado en cuanto a las funciones que pueden asumir. Asimismo, creo que tampoco se sorprenderán u ofenderán con el estudio de este tema, pues en la encuesta realizada al inicio del proyecto la gran mayoría de los estudiantes afirmó reaccionar con naturalidad ante este tipo de lenguaje y nadie concedió tomarlo como una ofensa. Sin embargo, el tratamiento propuesto en esta secuencia didáctica es diferente, en la medida en que se propone una reflexión sistemática y metalingüística del uso de tacos en el ámbito del estudio de la cortesía, proporcionando al mismo tiempo una reflexión contrastiva entre el español y el portugués.</p>	
Lecciones n.º 194 y 195	Fecha: <b>viernes, 9 de mayo de 2014</b>
<p><b>Sumario:</b></p> <p>Realización de la ficha de trabajo “Los tacos” (continuación).          Reflexión en torno al uso de palabras malsonantes en español y su relación con la expresión de cortesía o descortesía.</p>	
<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer la evolución semántica de algunos tacos;</li> </ul>	

<sup>1</sup> Fernández, S. *Programa de espanhol nível de continuação - 10º Ano Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas* (homologado em 18/03/2002). Ministério da Educação, pág. 3.

<sup>2</sup> *Ibidem*, pág. 5

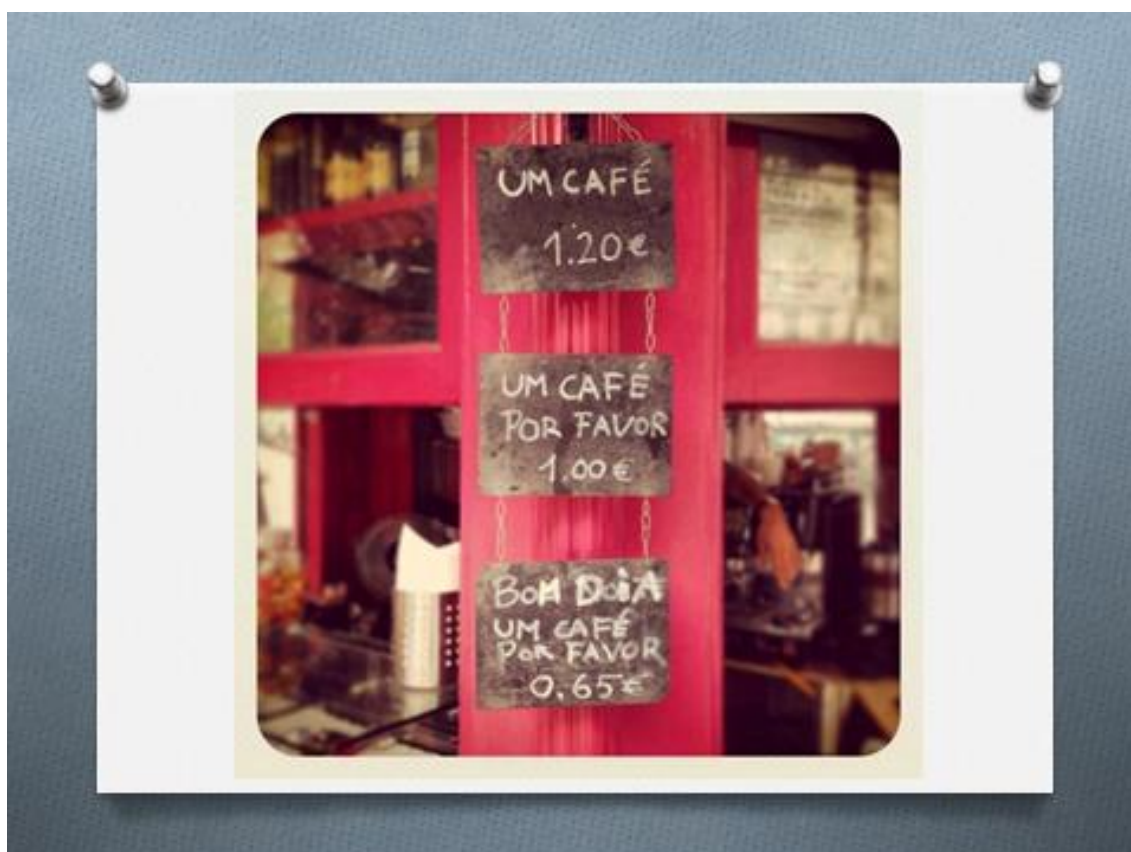
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar los diferentes valores pragmáticos y expresivos que pueden encerrar las palabras malsonantes en un contexto dado;</li> <li>Identificar información específica en un texto escrito;</li> <li>Comprender el contexto histórico y social que estuvo en el origen de la generalización del uso de los tacos en la cultura española;</li> <li>Reflexionar sobre las variables de uso de las palabras malsonantes en la cultura española y su relación con la expresión de cortesía o descortesía.</li> </ul>		
<b>Contenidos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Lexicales:</b> Vocabulario relacionado con los contenidos específicos de la clase (cortesía, tacos).</li> <li><b>Pragmáticos:</b> Valores semánticos y contextos de uso de las palabras malsonantes en español.</li> <li><b>Socioculturales:</b> Normas de cortesía; Los tacos en la cultura española; Contexto histórico-político de la generalización de las palabras malsonantes - transición a la democracia; Variaciones socioculturales de la cortesía verbal.</li> <li><b>Funcionales:</b> Expresión de opinión; Expresión de acuerdo y desacuerdo.</li> </ul>		
<b>Destrezas</b> Comprensión lectora; Expresión oral.		
ACTIVIDADES	MATERIAL Y RECURSOS	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>Registro del número de las lecciones y de la fecha en la pizarra por un alumno (según el procedimiento habitual de la clase).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pizarra;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3-5m</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolución de la ficha de trabajo titulada “Los tacos”. Esta ficha se estructura en tres partes distintas, diseñadas secuencialmente y con vista a un desarrollo progresivo de los conocimientos de los alumnos: una primera parte de acercamiento al tema, en la que se pondrán los estudiantes en contacto con diversos contextos de comunicación (a través de materiales audiovisuales auténticos que, aunque retratan situaciones ficticias, constituyen una muestra de la forma de hablar normal de la gente) en los que aparecen palabrotas, intentando concienciarlos sobre la peculiaridad de su uso en la cultura española y sobre la complejidad de sus valores semánticos y pragmáticos; en la segunda parte se profundizará más en el tema, a partir de la lectura e interpretación de un texto periodístico en el que se da cuenta del contexto político-social español que originó la expansión del lenguaje soez y de su de impacto en la sociedad actual, en general, y en la evolución de la lengua, en particular, desde el punto de vista de algunos profesores y lingüistas; en la tercera parte, estando ya en posesión de algunas informaciones y conceptos esenciales, los estudiantes harán una reflexión en torno al uso social de los tacos en la cultura española y a su relación con la cortesía verbal, como sistematización de todo lo visto y leído anteriormente.</li> <li>En esta clase se realizarán la segunda y tercera partes de la ficha. Para la realización del ejercicio 1 de la Parte II, se les dará tiempo a los estudiantes para que lean el texto individualmente en voz baja y contesten a las preguntas, pues el texto es un poco extenso y la tarea de interpretación exige concentración, por lo que conviene respetar el ritmo de los alumnos. Durante la realización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ficha de trabajo “Los tacos” (anexo 2, doc. 4);</li> <li>Ordenador y proyector;</li> <li>Pizarra;</li> <li>Material de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>80-85 minutos</li> </ul>

<p>del ejercicio, la profesora prestará apoyo individual a los alumnos y aclarará todas las dudas de vocabulario que se planteen. A continuación se corregirán las respuestas de los alumnos y se discutirán en gran grupo.</p> <p>En la parte III de la ficha, la profesora orientará la discusión tópico por tópico, intentando involucrar a todos los alumnos en la discusión y llevándolos a recordar los recursos lingüísticos para expresar opinión, acuerdo y desacuerdo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>PowerPoint</i> “Expresión de opinión” (anexo 2, doc. 5).</li> </ul>	
<p><b><u>Evaluación:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación directa: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Participación de los alumnos en las actividades;</li> <li>○ Expresión oral;</li> <li>○ Capacidad de resolución de las tareas propuestas;</li> <li>○ Observación directa a partir grabación audio de la clase.</li> </ul> </li> </ul>		
<p><b><u>Observaciones</u></b></p> <p>Toda la clase será audiograbada y la discusión final servirá como fuente de recogida de datos para el proyecto de investigación-acción.</p>		
<p><b><u>Bibliografía y webgrafía:</u></b></p> <p>Fernández, S. <i>Programa de espanhol nível de continuação - 10º Ano Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas</i> (homologado em 18/03/2002). Ministério da Educação.</p>		



## **ANEXO 2 – MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS NAS INTERVENÇÕES**

- **DOCUMENTO 1 – *POWERPOINT* DE INTRODUÇÃO AO TEMA DA CORTESIA**
- **DOCUMENTO 2 – FICHA DE TRABALHO *TUTEARSE O NO TUTEARSE***
- **DOCUMENTO 3 – FICHA DE TRABALHO *LAS PETICIONES***
- **DOCUMENTO 4 – FICHA DE TRABALHO *LOS TACOS***
- **DOCUMENTO 5 – *POWERPOINT* *EXPRESIÓN DE OPINIÓN***





**Tutearse o no tutearse**

1. Observa la imagen y coméntala. 🗨️



2. Lee las siguientes afirmaciones sobre las formas de tratamiento en español y señala con V (Verdadero) o F (Falso), según lo que te parezca. A continuación lee lo que dicen algunos españoles sobre el tema para comprobar tus respuestas.

	Antes de leer	Después de leer
a) En España tutear (tratar de tú) es una costumbre muy extendida.		
b) Nadie se ofende si le tratan de tú.		
c) El tratamiento de usted solo se usa con superiores jerárquicos, personas mayores o desconocidos.		
d) Cuando no sabemos cómo tratar a una persona, debemos esperar que ella nos dé esa indicación.		
e) En el mundo laboral, los jefes siempre se tratan de usted, pues son superiores.		
f) Hay determinadas actividades profesionales en las que el tuteo sienta muy mal.		
g) La extensión del tuteo en España está relacionada con un ideal de igualdad y un deseo de prolongar la juventud.		
h) En España hay gente que está muy en contra de la generalización del tratamiento de tú.		
i) Las reglas de tratamiento en España son muy claras para toda la gente.		
j) La forma de tratamiento es siempre una cuestión personal y subjetiva.		
k) El tuteo puede ser una forma de demostrar acercamiento y confianza con gente desconocida.		



---

## **¿Tutear o tratar de usted?**

[...] Aunque el tuteo no está directamente relacionado con la edad, se acepta cuando tratamos con menores. En cambio, se usa "usted" con personas mayores, con superiores jerárquicos, en el trato comercial y, en principio, con cualquier persona desconocida. Sin embargo, cuando nuestras amistades nos presentan a sus conocidos, se suele usar el tuteo para establecer una confianza inmediata, la mayoría de las veces hay que prestar atención a “cómo” nos presentan. También se puede tutear directamente cuando nos presentan a alguien de una edad o categoría profesional similar a la nuestra.

Si hemos empezado tratando de "usted", seguiremos con la fórmula hasta que la otra persona nos invite a tutearla, o la invitemos nosotros. Se usan expresiones del tipo “¿qué tal si nos tuteamos?”, “¿me permite que le trate de tú?” o “por favor, trátame de tú”. Para decidir quién debe tomar esta iniciativa se siguen determinadas normas: la mujer se lo propone al hombre, el de más edad al joven y el de mayor jerarquía al de menor. En todos los casos, una vez que hemos pasado la barrera del tuteo, no debemos volver a emplear el “usted” con esa persona.

(In <http://www.remediando.com/2010/07/tutear-o-tratar-de-usted.html>)

---

---

## **El usted agoniza**

[...] En la sociedad española, el tuteo se ha convertido en un fenómeno imparable y sociólogos, antropólogos, lingüistas y publicistas dan por hecha, si no la muerte del usted, sí al menos su confinamiento futuro a las relaciones extremadamente formales y a ámbitos muy protocolarios o jerárquicos, como la magistratura, el ejército, la Casa Real, las Cortes o algunos actos académicos o de alta cultura.

“En España hemos reaccionado de forma tan virulenta a abrazar el tú como panacea de los conflictos relacionales que ahora ya el fenómeno es imparable; la gente joven, educada en el tuteo, arrasa con el tú, y como en la sociedad domina el valor de la juventud –en la publicidad, en la televisión, etcétera– muchas personas mayores se sienten halagadas si las tutean” [...], señala Secundino Valladares, profesor de Antropología de la Universidad Complutense. [...]

(Adaptado de *La Vanguardia*, 02/11/2012, in <http://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20121102/54354733397/el-usted-agoniza.html>)

---

---

## **El arte de tutear**

[...] El caso es que jóvenes y aun no tan jóvenes se muestran muy hábiles en el digamos ‘arte de tutear’. Y, precisamente, entre los no tan jóvenes se encuentran personas dedicadas al noble oficio de la asistencia hospitalaria. [...] Sea cual sea la edad del enfermo, en cuanto ingresa en clínica u hospital casi deja de tener apellido para ser sólo un nombre de pila junto a un tuteo obligado. Y no digamos del «señor», «señora» que merece sobre todo cuando se trata de persona algo mayor, o ya anciana. Incluso parece que a los ancianos se les tutea con más ahínco... Alguien me ha dicho que esto se debe a que el tuteo, en este caso, viene a ser una forma de amabilidad y aún de afecto.

Pero, ¿se le ha preguntado al tuteado si tal amabilidad, si tal afecto le agrada o le molesta, si más bien no lo siente irrespetuoso? Nadie se lo pregunta. [...]

(Adaptado de *abc.es Cataluña*, 15/09/2010, in <http://www.abc.es/20100915/comunidad-catalunya/arte-tutear-20100915.html>)

---

## FORO DE LA REVISTA VOGUE

### Re: Tutear o no tutear, esa es la cuestión

▣ por [Tach](#) el Mar Dic 06, 2011 12:52 pm

Yo creo recordar que en la entrevista de trabajo, hace unos mil años, comencé de usted, inmediatamente me pidieron que me pasara al tú y hasta hoy, jamás he tratado de usted a mis jefes. En el sector en el que me muevo, se usa muchísimo el tú, eso no quita que si tengo que hacer una llamada a alguien "importante" empiece con el usted, pero normalmente rápidamente me piden que baje al tú.

▣ por [Lulamae](#) el Mar Dic 06, 2011 2:04 pm

Yo en las tiendas normalmente trato de usted, sean jóvenes o mayores.  
Si tengo dudas en el trabajo, cuando vienen madres o padres a las tutorías se me escapa el "tú". No lo hago por mal, pero entiendo que hay cierta confianza.

▣ por [Cerocero](#) el Mar Dic 06, 2011 2:13 pm

Pues yo en el trabajo tampoco he tratado a mis superiores nunca de usted, ni en la empresa privada ni en la administración [...]

A los ciudadanos de usted, a no ser que tengan 20 años, lo siento, no me sale. Ahora por ejemplo los "ciudadanos" con los que trato tienen entre 18-25 años y encuentro ridículo tratarlos de usted. Y en la calle de normal de usted a gente mayor que yo.

▣ por [Juvenal](#) el Mar Dic 06, 2011 4:38 pm

Se supone que se debería usar el usted en el trabajo para marcar distancia y con el maestro para indicar respeto.

Me toca bastante las narices tratar de usted a alguien y que este me tutee. O todos moros o todos cristianos.

▣ por [Lunatic girl](#) el Mar Dic 06, 2011 5:27 pm

Yo con este tema no tengo ni idea nunca de qué hacer, cuando llamo a alguien de usted creo que estoy haciendo el ridículo, y cuando no lo hago no sé si estoy siendo maleducada. Con los profesores de la universidad por ejemplo nunca supe qué decirles.

(Adaptado de <http://foros.vogue.es/viewtopic.php?f=47&t=188495&start=25>)

[WORDREFERENCE.COM](#) | LANGUAGE FORUMS

---

[Hiro Sasaki](#)

22nd April 2009, 6:35 PM [#1](#)

---

Location: Osaka, Japn

Native language: Japan, Japanese

---

Hola,

En el comic "Condorito", el jefe dice:

“¿Oiga, no sabe hacer otra cosa que avionetas?”

Creo que en España, un jefe tutea a un simple empleado. ¿Qué os parece?

saludos

---

**ISIÑA**

22nd April 2009, 6:49 PM [#2](#)

**Location:** A Coruña, Spain

**Native language:** Galicia(Spain)

---

Hola Hiro:

Aunque cuando se estudia español se explica que el usted hay que utilizarlo como forma de cortesía para el trato con personas mayores, jefes, personas desconocidas, la regla es casi lo contrario. Solemos tutear en casi todas las ocasiones posibles, pero podrás encontrarte a gente que en la familia llama de usted a sus padres, por ejemplo. Depende más del grado de comodidad de los interlocutores que de una regla social.

---

**PABLO DE SOTO**

22nd April 2009, 6:57 PM

**Native language:** Spain Spanish

---

En la España de hoy es habitual el tuteo entre jefe y empleado, tanto de jefe a empleado como de empleado a jefe.

Siempre hay matizaciones. Este tuteo es normal cuando el trato entre jefe y empleado es directo, trabajan juntos y se ven todos los días o cuando la diferencia de edad no es muy grande. En una empresa muy grande con superiores que sólo ven a los empleados alguna vez porque trabajan en distintos centros, es probable que se recurra al usted, especialmente del empleado hacia el jefe. Lo mismo ocurre cuando hay muchos cargos intermedios, p. ej. el director general de una empresa hacia el empleado más modesto y viceversa. Pero en una oficina o un centro de trabajo donde hay trato diario, un jefe de sección y un empleado se tutean. [...]

(In <http://forum.wordreference.com/showthread.php?t=1368466>)

---

## ¿Y usted por qué me tutea?

CARMEN POSADAS

A veces la vida nos da lecciones de coherencia que son como un 'uppercut' a la mandíbula de la cara. Y una de esas lecciones la recibí hace unos meses en Barcelona a través de una señora mayor que aguardaba turno para que le firmara un libro. '¿Cómo te llamas?' Le pregunté siguiendo la costumbre actual del tuteo y ella, muy amablemente respondió: Preferiría la dedicatoria de usted. No se ofenda, señora, pero yo soy de la generación del 'usted'.

No me ofendí, al contrario, de buena gana me habría dado yo misma el 'uppercut' antes mencionado por traicionar una de mis costumbres más antiguas. Es cierto que, en lo que podríamos llamar 'mi vida pública' y para parecer más simpática de lo que soy dado que sufro de una timidez excesiva, utilizo el tú con mis lectores, pero, en mi vida normal pertenezco de pleno al bando de la señora de Barcelona. [...]

(Adaptado de *EL PAÍS Internacional*,

in <http://www.elpaisinternacional.com/index.bhtml?idmenu=216&idcor=214&lan=I>)



## Tema de la unidad: *Por Madrid con cortesía* **Las peticiones<sup>1</sup>**

### PARTE I

1. Vas a asistir a un *sketch* que retrata, de forma humorística, un pedido de informaciones que tiene lugar en una calle de una ciudad. Tras asistir al vídeo, contesta a las preguntas que siguen.

#### Vídeo 1 - *SPLUNGE* - ¿DÓNDE ESTÁ LA PANADERÍA?

- Perdona, eh, ¿sabes si hay alguna panadería cerca de aquí?

- Eeh... sí.

- ¿Te importaría decirme dónde está?

- No, no me importaría, no... ¿hum?

- Pues... ¿por qué no me lo dices?

- Que... que... que sí, que te lo quiero decir.

- Bueno, pues entonces, ¿por qué no me lo quieres decir?

- Que sí, que quiero. Y dale.

- Bueno, pues, dímelo.

- Si es que no me lo has preguntado.

- Pero si te lo acabo de preguntar.

- No, no. Me has preguntado que si quería decírtelo. ¿Ja?

- Vale, vale, tienes razón. Vamos a volver a empezar.

- Muy bien.

- ¿Dónde está la panadería?

- ¿Qué panadería?

- ¿Dónde está la panadería... más cercana?

- Pero, la más cercana ¿a dónde?

- ¿Dónde está la panadería más cercana de aquí? La panadería más cercana de nosotros, ¿ahora?

- ¡Ah, esa panadería! Aquí.

.....

- Perdona, ¿tienes fuego?

- Eh... eh... eh... Sí.



<sup>1</sup> **Fuentes:** Grande Alija, F. La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales. In A. Álvarez & et al. (Eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del XVI Congreso Internacional ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)* (pp. 332–342). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo. ; Martín Ruiz, G. Las peticiones indirectas a partir de fragmentos de películas. In *marcoELE Revista de didáctica ELE (12)* / [www.marcoele.com](http://www.marcoele.com).

1.1. En los diálogos observados se produce un problema de comunicación. ¿Cuál?

---

---

1.2. ¿Crees que el chico tiene razón cuando afirma “Si es que no me lo has preguntado. (...) No, no. Me has preguntado que si quería decírtelo”?

---

---

1.3. ¿Cuántas veces y de qué maneras le pidió la misma información la chica? Puedes subrayar las frases o expresiones en el texto.

1.4. ¿Crees que el chico fue cooperante con la chica? ¿Por qué?

---

---

1.5. Para conseguir la información pretendida, la chica cambió de estrategia. ¿Qué estrategia utilizó al final?

---

---

1.6. ¿Te parece que los interlocutores de ambas conversaciones actuaron con cortesía? ¿Por qué?

---

---

---

## PARTE II

1. A continuación vas a asistir a algunos vídeos más (fragmentos de películas, de series o *sketches* de humor) en los que vas a observar diferentes peticiones. Presta atención y contesta a las preguntas.

### **Vídeo 2 - SPLUNGE - ¿ME AYUDAS A CAMBIAR LA RUEDA?**

- Oye, perdona. Eh... mira, es que acabo de pinchar y... yo de mecánica no entiendo mucho. ¿Me podrías ayudar a cambiar la rueda?  
- No faltaría más<sup>2</sup> ¡che, eh! Pero, no hace falta que me ayudes, ya puedo yo solo.  
- ¿Sí?



<sup>2</sup>Expresión usada “para rechazar una proposición por absurda o inadmisible” o “para manifestar la disposición favorable al cumplimiento de lo que se ha requerido” (DRAE – [www.rae.es](http://www.rae.es)).

- Ya.
- Venga, pues cuando termines, me avisas, ¿vale? Que estoy en esa cafetería.

### Vídeo 3 - EL BOLA (36'16" – 36'38")

(Contexto: Alfredo y Pablo son dos amigos del colegio. El padre de Alfredo va a casa de Pablo para pedir al padre de este que deje a su hijo acompañarlos en una excursión. Los interlocutores no se conocen.)

*PADRE DE ALFREDO: – Perdone que le moleste.*

*PADRE DE PABLO: – Hombre, ninguna molestia.*

*Dígame. [...]*

*PADRE DE ALFREDO: – Mire, es que vamos a ir un grupo de amigos a una casa cerca de la sierra... y bueno, habíamos pensado que se viniera el chaval con nosotros.*

*PADRE DE PABLO: – Ya. ¿Van a volver hoy?*

*PADRE DE ALFREDO: – Sí, sí, sí, estaremos en Madrid a la hora de cenar, sobre las diez o las once. Dependerá un poco del tráfico.*



### Vídeo 4 - VOLVER (30'20" – 30'43")

(Contexto: Raimunda y Regina son buenas amigas. Raimunda necesita que Regina le preste dinero)

*RAIMUNDA: – Oye, ¿no podrías prestarme cien euros?*

*REGINA: – Muchacha, si yo estoy "pelá". Acabo de comprar una bola de aguja de puerco así.*

*RAIMUNDA: – Huy, pues me vendría muy bien. ¡Te la compro!*

*REGINA: – Me costó 10,80, pero es que es lo único que yo tengo.*

*RAIMUNDA: – Bueno, mañana te los doy, enróllate, mujer.*

*REGINA: – Está bien. Te lo voy a llevar a tu casa ahora.*

*RAIMUNDA. – ¡Gracias, reina!*



### Vídeo 5 - MENSAKA (17'50" – 18'20")

(Contexto: Javi entra en una cafetería a tomar un café)

*JAVI: – ¿Me pones un café con leche?*

*[...]*



### Vídeo 6 - EL OTRO LADO DE LA CAMA (36' 58" – 3'52")

(Contexto: Javier, ex novio de Mónica, quiere que esta le deje su casa de la sierra para ir con su novia actual.)

JAVIER: – Oye, Mónica... ¡Huy, qué guapa estás!

MÓNICA: – ¿Qué quieres?

JAVIER: – ¿Que qué quiero? No quiero nada... bueno sí... sí que quería una cosa. Es que te quería preguntar si sigues sin novio.

MÓNICA: – Javier, ¿tú no crees que ya me has hecho bastante daño?

JAVIER: – Es que es precisamente por eso, Mónica, que te quería presentar a un amigo mío, es que estáis hechos el uno para el otro, de verdad, ¿eh?

MÓNICA: – Eso decías también de nosotros, hasta que te cansaste de mí, claro.

JAVIER: – Bueno, tampoco pasa nada porque no le conozcas... Ah, es que también te quería preguntar por el tema de la casa que tienes en la sierra... para ver si me la podías alquilar o... dejar..., casi mejor, ¿no?

MÓNICA: – Ya... sí, claro, casi mejor... ¿pero cómo puedes tener tanto morro? Ya sé para lo que quieres la casa de la sierra.

JAVIER: – Bueno, vale, Mónica... ¡te la alquilo! [...]



1.1. ¿Qué relación existe entre los intervinientes de los diálogos?

---

---

---

1.2. ¿Qué es lo que se pide en cada uno de los vídeos?

---

---

---

---

1.3. ¿Cómo reaccionan los interlocutores a lo que se les pide? ¿Acceden sin dudar? ¿Acceden con dificultad? ¿Niegan el pedido? ¿Todas las peticiones tienen éxito?

---

---

---

1.4. ¿Cuál(es) de las peticiones te parece(n) más cortés(es)? ¿Por qué?

---

---



- 1.5. Relaciona cada una de las estrategias pragmáticas utilizadas en las peticiones con los vídeos en los que aparecen (debes considerar todos los vídeos desde el primer ejercicio).

ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS	VÍDEOS	EJEMPLOS
Disculparse antes de hacer la petición		
Presentar una justificación		
Llamar la atención del oyente		
Formular la petición como pregunta		
Formular la petición como pregunta en negativa		
Hacer la petición directamente		
Utilizar palabras cariñosas		
Proponer alternativas		
Hacer promesas compensatorias		
Hacer cumplidos		

2. Lee de nuevo todos los diálogos anteriores y fíjate en las formas verbales que aparecen para hacer las peticiones. Como ves, estas pueden ser muy distintas.

2.1. Completa la tabla con ejemplos de los diferentes vídeos.

TIEMPOS Y MODOS VERBALES				
condicional	pluscuamperfecto de indicativo	imperfecto de indicativo	presente de indicativo	imperativo
				<i>dímelo</i> (vídeo 1)
EXPRESIONES VERBALES UTILIZANDO:				
saber (+ si.../interrogativo)	tener (+ sustantivo)	poder (+ infinitivo)	importar (+ infinitivo)	pensar (+ oración subordinada)

- 2.2. ¿Cuál(es) de las expresiones y formas verbales te parece(n) más cortés(eses)? ¿Por qué?

---



---



3. Además de las formas verbales, hay determinadas expresiones o fórmulas fijas que hacen las conversaciones más corteses y denotan cooperación por parte del oyente.

3.1. Completa el recuadro con ejemplos de los diálogos anteriores. Al final tienes una línea más para añadir otras fórmulas que conozcas.

FUNCIÓN			
	Demostrar acercamiento	Expresar acuerdo/ cooperar	Minimizar el desacuerdo
FÓRMULAS LINGÜÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>hombre</i></li> <li>• _____</li> <li>• _____</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• _____</li> <li>• <i>sí, sí</i></li> <li>• _____</li> <li>• _____</li> <li>• <i>no faltaría más</i></li> <li>• _____</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>pero</i></li> <li>• _____</li> <li>• <i>si</i></li> </ul>

3.2. En el diálogo 2, puedes encontrar una expresión bastante común en español - **venga**. ¿La conoces ya? ¿Te acuerdas de una situación en la que se utilice? ¿Qué función asume en este contexto?

---



---

3.3. ¿Coinciden estas fórmulas con las que utilizamos en portugués?

---



---



---

3.4. Traduce al portugués los siguientes pedidos sacados de los vídeos. ¡Atención! No debes hacer simplemente una traducción literal (palabra por palabra), sino una traducción adecuada, manteniendo el mismo contexto y el nivel de cortesía.

a) *¿Me podrías ayudar a cambiar la rueda?*

---

b) *Oye, ¿no podrías prestarme cien euros?*

---

c) *¿Me pones un café con leche?*

---

**3.4.1. ¿Se han producido alteraciones a nivel lingüístico? ¿Cuáles?**

---

---

---

4. Ahora, con tu compañero, vas a intentar imaginar cómo serían algunas de las peticiones anteriores si algunos factores fueran diferentes. Reescribe los diálogos anteriores, imaginando que:
- Diálogo 2 - el diálogo ocurre entre dos hombres;
  - Diálogo 3 – los padres de Alfredo y Pablo son buenos amigos;
  - Diálogo 4 - Raimunda y Regina son dos vecinas que apenas se conocen;
  - Diálogo 5 – Javi entra en la cafetería para pedir cambio para el aparcamiento.

**PARTE III**

1. **Imagínate que te encuentras de excursión en Madrid con un grupo de amigos. Con tu compañero, imagina un diálogo que tenga lugar en estas circunstancias y en el que los interlocutores actúen de forma cortés. Cada pareja deberá coger un diálogo diferente.**
- a) Acabas de llegar a Madrid con tus amigos y quieres conocer la ciudad. Dirígete a la oficina de turismo y pide informaciones a la empleada/al empleado.
  - b) Te apetece salir de marcha y conocer la famosa movida madrileña, pero tu compañero/a no tiene ganas de acompañarte, porque se siente muy cansado. A ti te hace mucha ilusión salir, pero no quieres ir solo/a. Pídele que te acompañe e intenta convencerlo/a.
  - c) Tus compañeros y tú estáis delante del Palacio Real y queréis hacer una foto del grupo para recordar el momento. Justo en ese momento pasa una señora de unos 60 años. Pídele que os saque la foto. La señora quiere colaborar, pero no entiende mucho de tecnología.
  - d) Has sufrido un atraco y te han robado todo el dinero que llevabas. Pídele a un amigo tuyo que te preste algún dinero prometiéndole que se lo devuelves tan pronto como volváis a casa. El problema es que tu amigo/a había reservado el dinero para ir a ver un partido de fútbol del Real Madrid.
  - e) La habitación del hotel donde estáis alojados da a la Plaza Mayor y por la noche hay mucho ruido. Pídele al recepcionista que os cambie a una habitación más tranquila.
  - f) Estáis buscando la Catedral de Almudena y acabáis de daros cuenta de que estáis perdidos. En ese momento veis a un joven policía y decidís acercaros para pedirle ayuda, pues tiene un aspecto simpático.
  - g) Tu compañero y tú queréis disfrutar de lo más típico de Madrid y, por eso, queréis asistir a un espectáculo de flamenco en el tablao “Corral de Morería”, el más antiguo y célebre de Madrid. Llamas al restaurante para hacer una reserva, pero te informan de que ya no hay plazas disponibles para esa noche. Es vuestro último día en la ciudad y no queréis perderos esa oportunidad por nada. Además, sois solo dos personas y no os importa prescindir de la cena o incluso asistir al espectáculo de pie.

**Unidad temática: *Por Madrid con cortesía*****Los tacos****PARTE I**

1. Tacos, palabrotas, palabras malsonantes...  
¿Alguna vez has escuchado alguna de estas expresiones? ¿Qué significan? 🗣️
2. ¿Cómo reaccionas cuando oyes un taco en español? ¿Te molesta? ¿Lo asocias con falta de educación? ¿En qué contextos/situaciones los oyes? ¿Te suenan raros en algunos contextos? 🗣️

Fuente: *El Mundo*, 17/08/2003

3. A continuación vas a asistir a algunos fragmentos de la serie española *Física o química*.  
3.1. Fíjate en las palabrotas que aparecen e intenta encontrarles una palabra o expresión equivalente en lenguaje corriente, de acuerdo con el contexto.

Palabrotas	Significado

4. Observa los siguientes fragmentos de vídeos e indica qué sentimientos y estados de ánimo traducen los tacos en cada uno de ellos y en qué contexto aparecen.

Fragmento	Contexto
• preocupación y agobio	
• alegría y entusiasmo	
• lástima	
• enfado	
• sorpresa	
• agresividad	

5. A continuación vas a asistir a una escena entre Fer y Rubén, dos personajes de la serie española *Física o química*.  
5.1. Subraya los tacos que encuentres. ¿Crees que si los eliminaras del diálogo se perdería alguna información?

- Rubén, Rubén. ¿Y a ti qué te pasa, joder? ¿Por qué me gritas delante de todos?
- Ahora no, Fer.
- Mira, vale, vale. Siento haber metido la pata con Cova, pero ¡joder! quería ayudarte. ¡Ey! Y si crees que no me costó nada hacerlo, mira, entonces no tienes ni puta idea de nada, Rubén. ¿Vale? A mí que estés con ella o no es que me la suda.
- Lo que tú digas.
- Rubén, vale, Rubén. Dime qué te pasa. Solo dime qué te pasa, ¿vale? ¡Joder!, soy tu amigo, ¿vale? A lo mejor te puedo ayudar.
- No puedes, ¿vale? Nadie puede.

6. Aquí tienes la transcripción de más algunos fragmentos de conversación de la misma serie. Indica, para cada caso, si los tacos son ofensivos o no para las personas que los escuchan.

- ¡Qué bien que conduce mi Julito! Solo se le ha calado tres veces de una nacional aquí.
- O sea, que lo llevas tú, jgilipollas!
- ¡Payaso!

---

- Egoísta, no, jeres un gilipollas, un gilipollas!

## PARTE II

1. Lee el siguiente artículo con atención.

### **¿Somos malhablados?**

**Si juzgamos por lo que oímos en la calle -¿¡Coño, Juan!, ¡cuánto tiempo!?, de boca de algunos políticos -¿Le he regalado a Rajoy unas anchoas cojonudas? (Antonio Basagoiti, líder del PP)-, en la oficina, o incluso en los telediarios, uno diría que sí. ¿Ha dejado de ser tabú el taco?**

5

Si uno rebobina en sus recuerdos y piensa en cómo se hablaba en la escuela, en el trabajo, en la televisión o en la radio hace unas cuantas décadas aprecia que, en cuestión de lenguaje, muchas cosas han cambiado. ¿Imagina hace treinta años un titular sobre “La marcha de las putas” o “Basagoiti: ‘ha sido una operación cojonuda’”?

10

Basta recordar que, por esas fechas, con que un humorista dijera “hijo de pe punto” (u otro eufemismo similar) ya suscitaba las risas del público por atrevido. ¿Quiere eso decir que hoy somos más malhablados? “Unas personas sí y otras no, y en unos lugares más que en otros; en Madrid se oyen más tacos que en Barcelona, por ejemplo”, responde el lingüista y escritor José Antonio Millán, autor del blog

15

*Jamillan.com/lengua*. [...]

¿Y qué ha pasado para que hoy nadie se ruborice por oír o decir gilipollas, joder, hostia o coño delante de sus compañeros o compañeras de trabajo o mientras ve la tele en familia? ¿O para que por internet circulen manuales y decálogos de los tacos más usados por los españoles que un extranjero no ha de interpretar como insulto, sino

20 conocer como recurso expresivo? Porque palabrotas, insultos y groserías existen en todos los idiomas, pero el uso popular y generalizado que se hace de ellos en España, y aún más su empleo con intención cariñosa o admirativa, parece que es una singularidad nacional.

Isaac Puch, un joven madrileño que lleva diez años viviendo en Alemania, lo ha aprendido después de pasar algún que otro mal trago. “Un día se me ocurrió llamar cabrón, en plan cómplice, a un compañero de trabajo menor que yo y se ofendió muchísimo, porque no es que aquí no se usen las palabrotas, es que suenan mucho más ofensivas y están muy mal vistas”, comenta. [...]

Los lingüistas aseguran que no es una especificidad idiomática, puesto que estos hábitos lingüísticos no se observan entre los hispanoamericanos, cuya habla está más desprovista de tacos, sobre todo a la hora de hablar en público. “En España, el cambio fundamental llegó con el paso a la democracia, que provocó que se abanderara la libertad en todos los ámbitos y todos los sentidos; bajo la consigna de ‘todos somos iguales’ se rompió con todos los principios que tenían que ver con la cortesía lingüística, con la retórica, como el usted o el estilo indirecto; y esto ocurrió tanto en el ámbito cotidiano y familiar como entre los políticos, que cambiaron su forma de hablar para dirigirse a los medios de comunicación y mostrarse cercanos, graciosos(...)”, relata Susana Guerrero, profesora de Lengua de la Universidad de Málaga. Y añade que en esa corriente igualitaria, las mujeres, para equipararse a los hombres, optaron por imitar el lenguaje masculino y se sumaron al uso de las palabrotas, algo hasta entonces muy restringido al ámbito varonil. [...]

Y a fuerza de oírlas y utilizarlas, muchas de estas expresiones ya no suenan tan fuertes como hace tiempo. “La frecuencia crea una cierta desensibilización en los oyentes o lectores y los tacos y palabras malsonantes van perdiendo virulencia; es como el erotismo: el primer topless playero seguro que hizo salirse los ojos de las órbitas a muchos, y hoy es algo común”, explica Millán. [...]

¿Supone todo ello una degradación del lenguaje o es una mera evolución? Hay bastante unanimidad entre los especialistas consultados en que la consecuencia nociva del abuso de los tacos no es el deterioro de la lengua en sí, sino el empobrecimiento lingüístico de las personas. “Las palabrotas forman parte de nuestro léxico y tienen su funcionalidad, el problema es cuando la gente no tiene la noción de dónde emplearlas; [...] el problema es que la mayoría de la gente hoy no distingue si está en una situación de confianza a la hora de usar palabrotas porque [...] sólo aprende el lenguaje coloquial o vulgar (lo oye en la tele, a los políticos, en la escuela...)”, comenta Pilar Ruiz-Va, profesora de Lengua Española y Lingüística.

Su colega de la Universidad Complutense Eugenio Bustos cree que de este empobrecimiento son responsables, en buena medida, los padres por no explicar a sus hijos que hay un registro lingüístico distinto según las situaciones y que hay palabras que sólo se usan en determinados contextos. Ruiz-Va apunta, en este sentido, que con frecuencia ocurre que son los padres, personas adultas, quienes copian el modo de hablar coloquial de los jóvenes como si ello les rejuveneciera y porque, hoy, hablar con corrección parece que segregue. [...]

Emili Boix considera que los insultos, amenazas e improperios no implican una degradación del lenguaje porque son necesarios para, a veces, poder mostrar agresividad; “lo que ocurre es que hoy su uso es exagerado y transmite esa agresividad a la vida cotidiana”. [...]

Magí Camps opina que, igual que se corrigen las declaraciones de alguien cuando hay un verbo mal empleado pensando que el mal uso del idioma no aporta nada, en los medios de comunicación también habría que corregir las expresiones groseras innecesarias, porque no se habla igual que se escribe. [...]

(Adaptado de ES, 20/01/2012)

**1.1.** Elige la opción correcta para completar las frases, de acuerdo con el sentido del texto.

**1.1.1.** El uso exagerado de tacos es una particularidad:

- a) de España;
- b) de Madrid;
- c) del mundo hispanohablante.

**1.1.2.** El uso de palabras malsonantes empezó generalizándose hace unas décadas:

- a) por influencia de los nuevos políticos de la democracia;
- b) por influencia de los medios de comunicación social;
- c) gracias a las ideas de igualdad y libertad nacidas con la democracia.

**1.1.3.** Los tacos se asocian normalmente con:

- a) juventud;
- b) madurez;
- c) mala educación.

**1.2.** Contesta a las preguntas con V (verdadero) o F (falso) y justifica tus opciones.

- a) Hablar con tacos es una característica de la gente de bajo rango social. \_\_\_\_
- b) El uso y valor de las palabras malsonantes es diferente en cada país, lo que puede originar choques culturales y ofensas. \_\_\_\_
- c) La generalización de los tacos contribuyó a la pérdida de su matiz ofensivo. \_\_\_\_
- d) Algunos estudiosos opinan que las groserías no son admisibles en determinados ámbitos y registros de lengua. \_\_\_\_

**1.3.** Comenta con tus compañeros el sentido de la frase: “la consecuencia nociva del abuso de los tacos no es el deterioro de la lengua en sí, sino el empobrecimiento lingüístico de las personas” (ll. 48-50). ¿Estás de acuerdo?

### **PARTE III**

**1.** Después de asistir a los vídeos y leer el texto, discute con tus compañeros qué puedes concluir sobre el uso de los tacos en España respecto a: 🗨️

- sexo y edad de quienes los dicen;
- clase social y formación de quienes los dicen;
- relación entre las personas que los utilizan (formal, informal, etc);
- contexto/ locales en los que se utilizan;
- ofensa para quienes los escuchan.

**EXPRESAR OPINIÓN:**

- (yo) creo/ pienso que...
- (A mí) me parece que...
- En mi opinión...
- Desde mi punto de vista...

**EXPRESAR ACUERDO:**

- Estoy de acuerdo (con...)
- Tienes razón, además...
- Es verdad/ cierto, además...

**EXPRESAR DESACUERDO:**

- No estoy de acuerdo
- No comparto esa opinión, porque...
- Eso no es cierto/ verdad, porque...

**MATIZAR UNA OPINIÓN:**

- Sí, pero...
- (Eso) depende...
- Bueno, ...





### **ANEXO 3 – DOCUMENTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS**

- **DOCUMENTO 1 – TRANSCRIÇÃO DOS DIÁLOGOS ESCRITOS PELOS ALUNOS**
- **DOCUMENTO 2 – REGISTO AUDIOGRAVADO DAS DRAMATIZAÇÕES DOS DIÁLOGOS ESCRITOS PELOS ALUNOS (CD APENSO)**
- **DOCUMENTO 3 – TRANSCRIÇÃO DAS DRAMATIZAÇÕES DOS DIÁLOGOS ESCRITOS PELOS ALUNOS**

### DIÁLOGO A

*Acabas de llegar a Madrid con tus amigos y quieres conocer la ciudad. Dirígete a la oficina de turismo y pide informaciones a la empleada/al empleado.*

- Buenas tardes. ¿Me podría ayudar?
- Sí, claro. ¿En qué puedo ayudarte?
- Mire, es que acabo de llegar a Madrid con mis amigos y no conocemos la ciudad.
- Vale. Os puedo dar un mapa de la ciudad.
- ¿Me puede decir dónde podemos comer?
- Del otro lado de la calle hay un buen restaurante. Es barato.
- Muchas gracias.
- De nada.

### DIÁLOGO B

*Te apetece salir de marcha y conocer la famosa movida madrileña, pero tu compañero/a no tiene ganas de acompañarte, porque se siente muy cansado. A ti te hace mucha ilusión salir, pero no quieres ir solo/a. Pídele que te acompañe e intenta convencerlo/a.*

### DIÁLOGO B1

**Maria** – Hola. ¿Por qué no vamos a salir por la noche?

**Rui** – Estoy muy cansado...

**Maria** – Pero, yo quiero ir, estoy harta de estar sin hacer nada.

**Rui** – Pero estoy muy cansado.

**Maria** – Rui, hombre, ¡por Dios! Tú nunca rechazas una salida y yo conozco unas chicas muy guapas.

**Rui** - ¿En serio?

**Maria** – ¡Sí, claro!

**Rui** - ¿Vámonos entonces?

**Maria** - ¡Finalmente!

## DIÁLOGO B2

**Yo** - ¡Hola, Albino! Oye, ¿quieres salir conmigo a ver la movida?

**Albino** – Es que... mi novia me ha invitado, pero si quieres, puedes venir con nosotros.

**Yo** - No, prefiero ir a invitar a otra persona. No me sentiría bien estando de non, pero gracias.

(diez minutos más tarde)

**Yo** - ¡Hola, princesa! ¿Quieres ir conmigo a ver la movida?

**Princesa** – Pues, es que estoy un poco cansada...

**Yo** – Si vinieras conmigo, me haría mucha ilusión. Por favor...

**Princesa** – Si es así, te acompaño.

**Yo** - ¡De puta madre!

## DIÁLOGO C

*Tus compañeros y tú estáis delante del Palacio Real y queréis hacer una foto del grupo para recordar el momento. Justo en ese momento pasa una señora de unos 60 años. Pídele que os saque la foto. La señora quiere colaborar, pero no entiende mucho de tecnología.*

- Buenas tardes, señora.

- Buenas tardes.

- Nosotros estamos de visita a Madrid y queríamos hacer una foto aquí delante del Palacio Real. ¿Nos podría sacarla, por favor?´

- Sí, claro.

- Tenga.

- ¿Cómo la saco?

- Solo tiene que pulsar el botón.

- ¡Ah, sí! ¡Ya está!

- Gracias.

- ¡De nada, hijos!

## DIÁLOGO D

*Has sufrido un atraco y te han robado todo el dinero que llevabas. Pídele a un amigo tuyo que te preste algún dinero prometiéndole que se lo devuelves tan pronto como volváis a casa. El problema es que tu amigo/a había reservado el dinero para ir a ver un partido de fútbol del Real Madrid.*

**Persona 1** - ¡Mira! ¡Fui atracada y me han robado todo el dinero!

**Persona 2** – Oye, ten calma. ¿Te han hecho mal?

**Persona 1** – Perdona, pero estoy nerviosa. Yo estoy bien, pero no tengo dinero. ¿Me podrías prestar alguno. ¡Estoy en Madrid y no tengo como volver a casa.

**Persona 2** – Sí, pero...

**Persona 1** – Perdona, pero no tengo nadie a quien pedirlo.

**Persona 2** – Sí, ¡yo te lo doy!

**Persona 1** – ¿No hay problema?

**Persona 2** – No, pero este dinero era para ir al partido de fútbol de Real Madrid. Pero te lo doy, porque prefiero ayudarte.

**Persona 2** – Gracias. ¡Eres la mejor!

## DIÁLOGO E

*La habitación del hotel donde estáis alojados da a la Plaza Mayor y por la noche hay mucho ruido. Pídele al recepcionista que os cambie a una habitación más tranquila.*

**Juan** (se dirige al recepcionista) – Perdona, en mi habitación y de mi amigo se oye mucho ruido.

**Recepcionista** – Sí, ¿pero qué puedo hacer por vosotros?

**Juan** - ¿Sería posible cambiar a una habitación más tranquila?

**Recepcionista** – Voy a ver si hay alguna disponible, un momento por favor.

(...)

**Recepcionista** – Hay una en la última planta.

**Juan** – Puede ser, gracias por su amabilidad.

**Recepcionista** – Ya les voy a dar las llaves de la habitación n. ° 208.

**Juan** - ¡Gracias!

## DIÁLOGO F

*Estáis buscando la Catedral de Almudena y acabáis de daros cuenta de que estáis perdidos. En ese momento veis a un joven policía y decidís acercaros para pedirle ayuda, pues tiene un aspecto simpático.*

**J.** – Hola, buenas tardes. ¿Nos podría ayudar? Estamos perdidos, ¿puede decirnos dónde está la Catedral de Almudena?

**P.** – Sí, sí. Siga todo recto, gire a la derecha y ahí está.

**J.** – Gracias.

**P.** – De nada.

## DIÁLOGO G

*Tu compañero y tú queréis disfrutar de lo más típico de Madrid y, por eso, queréis asistir a un espectáculo de flamenco en el tablao “Corral de Morería”, el más antiguo y célebre de Madrid. Llamas al restaurante para hacer una reserva, pero te informan de que ya no hay plazas disponibles para esa noche. Es vuestro último día en la ciudad y no queréis perderos esa oportunidad por nada. Además, sois solo dos personas y no os importa prescindir de la cena o incluso asistir al espectáculo de pie.*

- Corral de Morería. ¿Dígame?

- Buenas tardes. Querría hacer una reserva para 2 personas esta noche.

- Perdona, pero ya no hay plazas disponibles para esta noche.

- Sabe, es que somos 2 estudiantes en visita y esta es nuestra última noche en Madrid.

Siempre hemos querido asistir al espectáculo de flamenco de vuestro tablao. Sabemos que es el más célebre de Madrid, por eso no nos importaría asistir al espectáculo de pie o algo así.

- Bueno, pienso que puedo conseguir un lugar para vosotras. Pero, tenéis que llegar más temprano.

- Sí, sí, sí, ¡claro! ¡Muchísimas gracias, señora!

### DIÁLOGO A

*Prof. <sup>a</sup> - Acabas de llegar a Madrid con tus amigos y quieres conocer la ciudad. Dirígete a la oficina de turismo y pide informaciones a la empleada/al empleado.*

*A 1<sup>1</sup> - Buenas tardes. ¿Me podría ayudar?*

*A 2 - Sí, claro. ¿En qué puedo ayudarte?*

*A 1- Mire, es que acabo de llegar a Madrid con mis amigos y no conocemos la ciudad.*

*A 2 - Vale. Os puedo dar un mapa.*

*A 1- ¿Me... ¿Me puede decir dónde podemos comer?*

*A 2 - Del otro lado de la calle hay un buen restaurante y es barato.*

*A 1- Gracias.*

*A 2 - De nada.*

### DIÁLOGO B1

*Prof. <sup>a</sup> - Te apetece salir de marcha y conocer la famosa movida madrileña, pero tu compañero/a no tiene ganas de acompañarte, porque se siente muy cansado. A ti te hace mucha ilusión salir, pero no quieres ir solo/a. Pídele que te acompañe e intenta convencerlo/a.*

*A 1- Hola. ¿Por qué no vamos a salir por la noche?*

*A 2- Estoy muy cansado...*

*A 1- Pero, yo quiero ir, est... estoy harta de estar sin hacer nada.*

*A 2- Pero estoy mismo muy cansado.*

*A 1- ¡Por Dios, Rui! Tú nunca rechazas una salida y yo conozco unas chicas muy guapas.*

*A 2- ¿En serio?*

*A 1- ¡Sí, claro!*

*A 2- [Risos] ¡Vámonos entonces!*

*A 1- ¡Finalmente!*

---

<sup>1</sup> Nas transcrições dos diálogos, usaremos a abreviatura **A** para identificar as falas dos diversos alunos, distinguindo-os apenas com os números **1** e **2** dentro de cada diálogo.

## DIÁLOGO B2

*A 1– ¡Hola, Albino! Oye, ¿quieres vir conmigo a ver la movida?*

*A 2– Es que... mi novia ya me ha invitado, pero si quieres, puedes venir con nos... con nosotros.*

*A 1– No, prefiero ir a invitar otro. No me sentiría bien... pero gracias.*

*A 2 – De nada.*

*Prof. <sup>a</sup> - Algún tiempo más tarde.*

*A 1– ¡Hola, princesa! ¿Quieres vir conmigo a ver la movida?*

*A 2 – Pues, es que toy un poquito cansada...*

*A 1 – Por favor... quiero mucho ir contigo y me divertiría mucho.*

*A 2 – Pero, si es así, yo te acompaño.*

*A 1 – ¡De puta madre!*

*A 2 - [Risos]*

## DIÁLOGO C

*Prof. <sup>a</sup> - Tus compañeros y tú estáis delante del Palacio Real y queréis hacer una foto del grupo para recordar el momento. Justo en ese momento pasa una señora de unos 60 años. Pídele que os saque la foto. La señora quiere colaborar, pero no entiende mucho de tecnología.*

*A 1- Buenas tardes, señora. Nosotros estamos de visita a Madrid y queríamos hacer una foto aquí delante del Palacio Real. ¿Nos podría sacarla, por favor?´*

*A 2 - Sí, claro.*

*A 1- Tenga.*

*A 2 - [...] ¿Cómo la saco?*

*A 1- Es solo pulsar el botón.*

*A 2 - ¡Ah, sí! ¡Ya está!*

*A 1- Gracias.*

*A 2- Eh, de nada.*

## DIÁLOGO D

**Prof. <sup>a</sup>** - *Has sufrido un atraco y te han robado todo el dinero que llevabas. Pídele a un amigo tuyo que te preste algún dinero prometiéndole que se lo devuelves tan pronto como volváis a casa. El problema es que tu amigo/a había reservado el dinero para ir a ver un partido de fútbol del Real Madrid.*

**A 1-** *¡Ay!*

*[Risos.]*

**A 1-** *Estou a representar. [Risos.]*

**Prof. <sup>a</sup>** - *Sigue.*

*[Risos.]*

**A 1-** *¡Jesus Cristo! [...] Então, tu é que tens que começar: ¿Qué te ha pasado?*

**A 2 -** *¿Qué te ha pasado?*

**A 1-** *¡Fui atracada y me sacaron todo el dinero!*

**A 2 -** *Pero, ¿Te... Te han hecho mal?*

**A 1-** *No, pero yo no tengo dinero para volver a casa. ¿Puedesme prestar?*

**A 2 -** *Sí, pero...*

**A 1-** *Pero... ¿qué?*

**A 2 -** *El dinero es para...un juego de... Real Madrid... pero yo prefiero ayudarte.*

**A 1-** *Gracias. ¡Eres la mejor! E acabou.*

## DIÁLOGO E

**Prof. <sup>a</sup>** - *La habitación del hotel donde estáis alojados da a la Plaza Mayor y por la noche hay mucho ruido. Pídele al recepcionista que os cambie a una habitación más tranquila.*

**A 1-** *Perdone, en mi habitación e di...y de mi amigo hay mucho ro.. ro... ruido.*

**A 2 -** *Sí, ¿pero qué puedo hacer por vosotros?*

**A 1-** *Eh... ¿Podía cambiarnos a una habitación más tranquila?*

**A 2 -** *Un momento por favor. Voy a ver si hay alguna disponible.*

**A 1-** *Gracias... por su amabilidad.*

**A 2 -** *Solo hay una en... última planta.*



*A 1- Pue... puede ser. Gracias.*

*A 2 - Les voy a dar las llaves de la puerta número 8.*

*A 1-¡Gracias!*

*A 2 - De nada.*

## DIÁLOGO F

*Prof. <sup>a</sup>- Estáis buscando la Catedral de Almudena y acabáis de daros cuenta de que estáis perdidos. En ese momento veis a un joven policía y decidís acercaos... acercaros para pedirle ayuda, pues tiene un aspecto simpático.*

*A 1- Hola. ¿Nos podría ayudar?*

*A 2 - Sí, sí, claro.*

*A 1- Eh... Estamos perdidos, ¿nos puede decir dónde está la Catedral de Almudena?*

*A 2 - Sigue todo recto, gira a la derecha y ahí está.*

*A 1- Gracias.*

*A 2 - De nada.*

## DIÁLOGO G

*Prof. <sup>a</sup>- Tu compañero y tú queréis disfrutar de lo más típico de Madrid y, por eso, queréis asistir a un espectáculo de flamenco en el tablao “Corral de Morería”, el más antiguo y célebre de Madrid. Llamas al restaurante para hacer una reserva, pero te informan de que ya no hay plazas disponibles para esa noche. Es vuestro último día en la ciudad y no queréis perderos esa oportunidad por nada. Además, sois solo dos personas y no os importa prescindir de la cena o incluso asistir al espectáculo de pie.*

*Prof. <sup>a</sup>- Ring*

*A 1- Corral de Morería. ¿Dígame?*

*A 2 - Buenas tardes. Quería hacer una reserva para 2 personas esta noche.*

*A 1- Perdona, pero ya no hay plazas disponibles para esta noche.*

*A 2 - Eh... Sabe que somos 2 estudiantes en visita y esta es nuestra última noche en Madrid. Siempre hemos querido asistir al espectáculo de flamenco de vuestro tablao.*

*Sabemos que es el más célebre en Madrid y ... y no... pero... por eso, no nos importaría de asistir de pie o algo así.*

*A 1- Bueno, pienso que puedo conseguir un lugar para vosotras. Pero, tenéis que llegar más temprano.*

*A 2 - Sí, sí, sí, ¡claro! ¡Muchísimas gracias, señora!*

#### **ANEXO 4 – NOTAS DE CAMPO**

- **DOCUMENTO 1 – REGISTO AUDIOGRAVADO DAS SESSÕES DE INTERVENÇÃO (CD APENSO)**
- **DOCUMENTO 2 – DIÁRIO DO PROFESSOR**

**Aula do dia 31/03/2014 – das 8h30 às 10h**

A atividade central desta aula foi a resolução da ficha de trabalho *Tutearse o no tutearse* (anexo 2, doc. 2). A exploração do *cartoon* com que iniciava a ficha divertiu os alunos e suscitou o riso geral. Solicitados a comentar a mensagem deste *cartoon*, os discentes demonstraram entender que uma das personagens se ofendia porque a outra o tratara por tu. Um aluno manifestou a sua incompreensão face ao conteúdo da imagem, que advinha do facto de desconhecer o significado do verbo “tutearse” em espanhol. Uma aluna reagiu com perplexidade, pois não entendia como a personagem se ofendia pelo tratamento informal que lhe dirigira o outro e descurava o facto de o ter insultado, chamando-lhe “imbécil”. Expliquei-lhe que faz parte das características deste texto exagerar a linguagem e a situação de forma a caricaturar a realidade e provocar o cómico e que, neste caso, a mensagem que se pretendia transmitir era que utilizar um tratamento inadequado pode ser tão ofensivo como um insulto.

Seguidamente, propunha-se aos discentes uma série de afirmações sobre as regras gerais de uso das formas de tratamento em espanhol e alguns matizes socioculturais no seu uso, para que assinalassem o seu valor lógico, de acordo com os seus conhecimentos na língua e as suas crenças (exercício 2). Assim, houve algumas respostas que reuniram o consenso da turma, que se mostrou esclarecida, como por exemplo, a generalização do “tuteo” em Espanha, o facto de nalguns casos este poder constituir uma ofensa, e ainda a consciência clara de que a forma de tratamento é sempre uma questão pessoal (alíneas *a*), *b*) e *j*)). Houve outras afirmações em que os discentes estiveram igualmente de acordo, embora a sua perceção dos factos fosse incorreta, como a “c) El tratamiento de usted solo se usa con superiores jerárquicos, personas mayores o desconocidos”; a “e) En el mundo laboral, los jefes siempre se tratan de usted, pues son superiores”; “k) El tuteo puede ser una forma de demostrar acercamiento y confianza con gente desconocida”. Houve ainda outras situações em que os discentes sustentaram opiniões diferentes, manifestaram insegurança nas suas posições ou evitaram pronunciar-se por desconhecimento total, como foi o caso das alíneas “f) Hay determinadas actividades profesionales en las que el tuteo sienta muy mal”; “g) La extensión del tuteo en España está relacionada con un ideal de igualdad y un deseo de prolongar la juventud”; “h) En España hay gente que está muy en contra de la generalización del tratamiento de tú”; “i) Las reglas del tratamiento en España son muy claras para toda la gente”.

Posteriormente, foram lidos em voz alta e discutidos em grande grupo os textos informativos propostos, que lançavam luz sobre todos estes aspetos relacionados com as formas de tratamento, e os discentes, de um modo geral, puderam comprovar as suas respostas e esclarecer os aspetos mais dúbios através do confronto com os textos. Porém, alguns tópicos manifestaram-se de compreensão mais difícil e os alunos persistiam na sua conceção inicial errónea, nomeadamente no que se refere à alínea *c)* e à alínea *k)*. Assim, procurei clarificar que a regra que ensinamos normalmente quando se começa a aprender espanhol é que o tratamento por “usted” é mais formal e usa-se com pessoas superiores, mais velhas ou que não conhecemos, mas que também pode ocorrer em situações de mais familiaridade, conforme se atestava no texto de *Isiña*, publicado no fórum linguístico de *Wordreference.com*, com o exemplo de pessoas que tratavam os seus pais na 3ª pessoa. A este propósito, trouxe à colação o exemplo do que se passava em Portugal há uns anos atrás, em que era extremamente comum o tratamento na 3ª pessoa dirigido aos pais e familiares mais velhos e que agora estava em desuso. Alguns alunos contribuíram para a discussão, referindo casos que conheciam de pessoas da sua geração, e principalmente de gerações anteriores, que ainda seguiam esta norma de tratamento. Alerttei-os ainda para a atualidade desta forma de tratamento em Portugal em grupos mais restritos, como um socioleto de algumas elites mais abastadas, onde ainda persiste esta formalidade no trato familiar. Deste modo, através deste cotejo entre a realidade sociocultural portuguesa e espanhola, pareceu-me ter ficado claro para os alunos este matiz do uso de “usted” em Espanha. Relativamente à alínea *e)*, observei que os discentes tinham dificuldade em distanciar-se da realidade social portuguesa e da regra geral que haviam aprendido logo no primeiro ano de contacto com a língua castelhana, e em aceitar que em espanhol se pudesse saltar a hierarquia profissional para manter um tratamento igualitário e informal entre patrão e empregado. Neste sentido, chamei-lhes a atenção para os vários exemplos presentes nos textos informativos e que davam conta das variáveis que podem interferir na escolha (confiança entre patrão e empregado, idade, tipo e dimensão da empresa). A propósito das relações e formas de tratamento no âmbito laboral, aproveitei também para contrapor o recurso em português aos títulos profissionais como forma de tratamento direto ao simples uso de “usted” em Espanha, esclarecendo que lá o pronome “usted” representa já o máximo da escala de formalidade e cortesia, e que o único título profissional que se usa é “doctor”, unicamente dirigido a médicos. Em Portugal, pelo contrário, o tratamento

por “você” ou “o senhor” não é assim tão formal e frequentemente se recorrem a títulos como “o Senhor Doutor”, “o Senhor Professor”, “o Engenheiro” para nos dirigirmos diretamente à pessoa, títulos que são igualmente usados em documentos escritos (por exemplo, na correspondência, nos cartões bancários, etc).

No final da aula, creio que os alunos entenderam, sobretudo pela presença de exemplos concretos e relatos de vida, que as regras de tratamento em espanhol não são claras e unívocas e há muitos matizes que escapam às regras gerais.

#### **Aula do dia 08/05/2014 – das 8h30 às 10h**

A aula foi dedicada inteiramente à resolução da ficha de trabalho “Los tacos” (anexo 2, doc. 4). De um modo geral, os alunos foram colaborativos e evidenciaram empenho durante a realização das diversas tarefas. Porém, notou-se algum constrangimento na sua participação, motivado pelo prurido moral em pronunciar, e pronunciar-se sobre, alguns vulgarismos presentes na ficha de trabalho ou decorrentes dos vídeos visionados.

Interrogados inicialmente sobre o seu contacto com os “tacos”, “palabrotas” ou “palabras malsonantes” em espanhol, a reação dos discentes foi de riso: “reímos”, “porque no es común”, respondeu uma aluna; “son bastante diferentes”, acrescentou outro aluno. Inquiridos sobre a extensão do seu uso e valor, os estudantes reconheceram que este tipo de vocabulário é mais comum em Espanha do que em Portugal e que lá não é tão ofensivo, as pessoas entendem-no como algo natural. Admitem também que não seria possível escutar este tipo de linguagem numa sala de aula em Portugal, e que em Espanha ocorre frequentemente, como já tiveram oportunidade de observar na série espanhola *Laguna negra*.

No entanto, logo no primeiro exercício, em que pedi uma leitura expressiva do *cartoon* apresentado, um aluno, que se havia voluntariado, leu o conteúdo da vinheta introduzindo hiatos de silêncio no lugar em que aparecia um “taco”. Instado por mim a que lesse correta e integralmente o texto, respondeu primeiramente “Ó Stôra, não consigo ler, não vejo bem.”, para logo proclamar “Não sou mal-educado!”. Procurei imediatamente atalhar a sua reação, explicando-lhe, a ele e a toda a turma, que estavam numa aula de espanhol, a comunicar em espanhol e que, portanto, podiam pronunciar esse vocabulário, porque era lícito na língua e cultura espanholas.

Também no exercício 3 os alunos eram confrontados, através de fragmentos da série espanhola *Física o química*, com expressões “malsonantes”, cujo significado evoluiu, deixando quase de ser sentidas como vulgarismos na língua. Ciente de que, ao longo do seu percurso estudantil, os alunos já se teriam apercebido deste fenómeno, questionei-os sobre outros vocábulos espanhóis que conhecessem e cujo significado se tivesse afastado do seu sentido literal grosseiro ou obsceno, mas não obtive qualquer contributo. Contudo, mais tarde, já noutro contexto (e talvez já num ambiente um pouco mais descontraído), uma aluna referiu a expressão “de cojones”, mostrando conhecer o seu uso.

Passado este desconforto inicial, os alunos implicaram-se na realização dos exercícios e, apesar de algumas dificuldades manifestas na compreensão dos materiais audiovisuais (situação potenciada e agravada pelas más condições acústicas da sala), terminei a aula com a convicção de que os alunos haviam entendido os valores semânticos e pragmáticos dos tabuísmos em espanhol, nomeadamente no que se refere à ressemantização que sofreram ao longo dos tempos, ao seu uso expressivo e enfático nas conversações e à sua dúplici relação com a expressão de cortesia e descortesia.

#### **Aula do dia 09/05/2014 – das 15h10 às 16h40**

Nesta aula deu-se sequência à aula do dia anterior, concluindo a ficha de trabalho “Los tacos” (anexo 2, doc. 4).

Antes de dar início à planificação, inquirei os discentes sobre as suas impressões relativamente à aula do dia anterior, procurando saber se lhes tinha interessado o tema e os materiais utilizados. Instantaneamente um aluno tomou a palavra para dizer que o tema “não [lhe] parecia bem”, argumentando que “é uma questão de falta de educação” e, além disso, “mesmo que vá viver para Espanha, não preciso de saber isso para entender os espanhóis”. Percebi que essa opinião era partilhada por outros alunos e aproveitei o ensejo para explicar à turma que não podiam rotular esse hábito como falta de educação, pois estavam a julgar desde a sua perspetiva, desde o valor social que têm em Portugal, mas que não é esse o valor que têm em Espanha. Referi também que concordava que podiam exprimir-se em espanhol sem recorrer a este registo de linguagem, mas que, no caso de irem viver para Espanha, deveriam entender que era um fenómeno comum na sociedade espanhola e que não tem o mesmo pendor negativo que tem para nós portugueses. Sublinhei ainda que eles, enquanto estudantes de espanhol, tinham a obrigação de entender

a cultura espanhola, para assim evitar preconceitos sobre este povo. Além disso, do pondo de vista estritamente linguístico, se era verdade que podiam exprimir-se sem recorrer a este registo de linguagem, ao nível da compreensão da mensagem, esta podia ser desvirtuada pelo entendimento errado do sentido de uma palavra ou expressão, apresentando-lhes em seguida exemplos vistos na aula anterior (o significado da frase “Es una tía de puta madre!” podia ser subvertido caso não entendessem o sentido da expressão “de puta madre” e a interpretassem literalmente).

Este preâmbulo foi extremamente importante para, por um lado, elucidar os discentes sobre os objetivos didáticos deste estudo, pois aparentemente não haviam ficado claros na aula anterior, e, por outro, levá-los a vencer o preconceito de que o uso de vulgarismos é um sinónimo de falta de educação e, portanto, um tema tabu numa aula.

Neste sentido, a atividade que se seguiu, correspondente à Parte II da referida ficha, veio trazer luz sobre o contexto sociocultural da generalização do uso de vulgarismos em Espanha, a sua evolução até à atual “despenalização” e a sua extensão na sociedade espanhola. Os alunos leram o texto em voz baixa, tendo-lhes sido esclarecidas simultaneamente as dúvidas de vocabulário, e realizaram os exercícios de compreensão leitora, não tendo evidenciado dificuldades de maior.

Na Parte III da ficha, os alunos deveriam refletir sobre as variáveis socioculturais e pragmáticas de uso dos vulgarismos em Espanha, tendo revelado, *grosso modo*, ter apreendido que este é um fenómeno transversal a quase toda a população espanhola, independentemente do sexo, idade, classe social ou formação, e que nem sempre encerra uma ofensa ou falta de cortesia. No que toca à incidência de palavrões sobre o sexo e idade dos seus utilizadores, houve uma aluna que opinou que o uso de “tacos” era “más común en los hombres y las mujeres no dicen tanto”, ao que alguns anuíram. Questionei toda a turma e remeti para o parágrafo do texto onde se referia que, embora inicialmente estivesse restrito ao âmbito varonil, o uso de palavrões acabou por se estender ao sexo feminino, motivado por um desejo de igualdade (linhas 38-41). Também no concernente à idade, houve alunos que afirmaram ser esta uma característica própria da maneira de falar dos jovens. Mais uma vez, confrontei a turma com esta asserção e, perante a dúvida instalada, invoquei novamente o texto, especificamente o fragmento onde se afirma que os pais copiam a maneira de falar dos filhos, explicando-lhes que a isso está subjacente um desejo



de parecer mais jovem (linhas 59-61), fenómeno evidente atualmente também na forma de vestir dos adultos, que cada vez mais se assemelha à dos jovens.

Terminada a aula, posso afirmar que o sentimento que me preenche é de satisfação e de dever cumprido, não só do meu dever como professora, mas também do meu dever como formadora, pois, para além do sucesso pedagógico que me parece ter sido conseguido na lecionação deste conteúdo, creio ter contribuído para a formação nos discentes de uma mentalidade mais aberta à diferença e mais tolerante para com a diversidade cultural.



## **ANEXO 5 – INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO**

- **DOCUMENTO 1 – QUESTIONÁRIO INICIAL**
- **DOCUMENTO 2 – QUESTIONÁRIO FINAL**

**QUESTIONÁRIO INICIAL**

Caros alunos,

Este questionário destina-se a um trabalho de investigação universitária sobre o ensino da cortesia em Espanhol. A sua finalidade é unicamente de diagnóstico, ou seja, não é um teste nem tem fins avaliativos no âmbito da disciplina de Espanhol.

O questionário é anónimo e os dados recolhidos serão usados unicamente para fins científicos.

Assim, solicito a vossa colaboração e a máxima seriedade no seu preenchimento.

Por favor, respondam de forma clara e legível.

1. Há quantos anos estudas Espanhol na escola (incluindo este)? \_\_\_\_\_
2. Já alguma vez repetiste o ano, desde o 7.º ano de escolaridade? Quantas vezes e em que ano(s)? \_\_\_\_\_
3. Já estudaste Espanhol fora da escola, num centro de línguas, por exemplo?  
Onde (instituição/ país)? \_\_\_\_\_  
Durante quanto tempo? \_\_\_\_\_
4. Pensas que os espanhóis são um povo cortês e educado? Porquê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Qual dos povos te parece mais educado, os portugueses ou os espanhóis?  
a) Os portugueses.  
b) Os espanhóis.  
c) Ambos de igual modo.  
d) Sem opinião formada.  
Porquê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Lê as afirmações que se seguem e assinala unicamente aquelas com as quais estás de acordo:  
a) Os espanhóis tratam toda a gente por tu.  
b) Os espanhóis mostram-se mais familiares e próximos nas relações sociais.  
c) Os espanhóis quase nunca pedem as coisas por favor.  
d) Os espanhóis falam em imperativo, como se estivessem a dar ordens.  
e) Os espanhóis dizem muitos palavrões.

- f) Os espanhóis são agressivos.
- g) Os espanhóis são antipáticos.

7. Nas aulas de Espanhol, já aprendeste regras de cortesia ou boas maneiras que se devem ter em conta durante uma conversa? \_\_\_\_\_  
Dá três exemplos.

---

---

8. Como sabes, em espanhol existem duas formas de tratamento, uma de 2ª pessoa (*tú/ vosotros*) e outra de 3ª pessoa (*usted/ ustedes*). Indica em que circunstâncias se usa cada uma delas.

---

---

9. Durante o teu percurso escolar já aprendeste a fazer pedidos em espanhol em diferentes situações. Indica algumas de que te lembres.

---

---

10. No momento de fazer um pedido, o que te parece mais importante?

- a) Pedir de forma educada, para não ofender a pessoa e importuná-la o mínimo possível.
- b) Expressar-se de forma clara e objetiva, para que a pessoa entenda bem.

11. Na tua língua materna, a maneira como efetuas um pedido...

- a) ... é sempre igual \_\_\_\_\_.
- b) ...varia \_\_\_\_\_ de acordo com... \_\_\_\_\_.

12. Quando ouves palavrões, nas séries ou filmes espanhóis, por exemplo, como reages?

---

---

13. Consideras que exprimir-se usando palavrões...

- a) ... constitui uma falta de educação.
- b) ... é extremamente ofensivo.
- c) ...nalgumas línguas é mais ofensivo que noutras.

**Obrigado pela tua colaboração.**

QUESTIONÁRIO FINAL

Caros alunos,

Este questionário destina-se a um trabalho de investigação universitária sobre o ensino da cortesia em Espanhol. O seu principal objetivo é avaliar as aprendizagens realizadas ao longo das várias sessões de intervenção dedicadas a este tópico (“Tutearse o no tutearse”, “Las peticiones” e “Los tacos”), e ainda recolher a vossa opinião sobre o interesse e sucesso do tratamento deste tema.

Assim, solicito a máxima seriedade e rigor no preenchimento deste documento e peço que acautelem uma escrita clara e legível.

O questionário é anónimo e os dados recolhidos serão usados unicamente para fins científicos.

**I. A cortesia (norma social e variável sociocultural)**

1. A cortesia, em geral, pode manifestar-se de duas formas diferentes. Quais?

---

2. Se, numa interação social, não demonstramos cortesia num momento em que a outra pessoa espera que o façamos, qual será a sua reação?

---

3. Comenta a seguinte afirmação, expressando a tua opinião: A cortesia é uma norma universal, porém cada cultura/ país pode ter o seu modelo de cortesia, sem que isso signifique que é mais ou menos cortês.

---

---

4. Lê as afirmações que se seguem e assinala unicamente aquelas com as quais estás de acordo:

- a) Os espanhóis tratam toda a gente por tu.
- b) Os espanhóis quase nunca pedem as coisas por favor.
- c) Os espanhóis falam em imperativo, como se estivessem a dar ordens.
- d) Os espanhóis são um povo rude e agressivo.
- e) Os espanhóis são antipáticos.

## II. Formas de Tratamento

1. De acordo com aquilo que aprendeste sobre as formas de tratamento em espanhol, assinala as seguintes afirmações com V (verdadeiro) ou F (falso).
  - a) O tratamento por tu está muito generalizado em Espanha, mas nem todos os espanhóis veem isso de forma positiva.  
\_\_\_\_\_
  - b) Nenhum espanhol se ofende se o tratas por “tú”.  
\_\_\_\_\_
  - c) A forma de tratamento “usted” em espanhol usa-se unicamente com superiores hierárquicos, pessoas mais velhas ou desconhecidos.  
\_\_\_\_\_
  - d) Quando não sabemos como dirigir-nos a uma pessoa, devemos esperar que ela nos dê essa indicação.  
\_\_\_\_\_
  - e) Os espanhóis tratam sempre os patrões por “usted”, porque são seus superiores e seria um desrespeito tratá-los de outra forma.  
\_\_\_\_\_
  - f) É muito comum em Espanha os empregados e os patrões tratarem-se por “tú”.  
\_\_\_\_\_
  - g) Em determinadas relações profissionais (por ex., médico e paciente) deve manter-se sempre a formalidade e nunca usar a forma de tratamento “tú”.  
\_\_\_\_\_
  - h) A extensão do tratamento por “tú” em Espanha está relacionada com um ideal de igualdade e um desejo de prolongar a juventude.  
\_\_\_\_\_
  - i) As regras que definem as formas de tratamento em Espanha são muito claras para toda a gente.  
\_\_\_\_\_
  - j) Apesar de existirem regras, a escolha da forma de tratamento é sempre uma questão pessoal e subjetiva.  
\_\_\_\_\_
2. Imagina que estás em Espanha e te encontras nas seguintes situações e/ou perante as seguintes pessoas. Indica (de acordo com as regras de tratamento em Espanha e suas exceções) que forma de tratamento escolherias (“tú” ou “usted”) e por quê?
  - a) Diriges-te a um polícia para apresentar uma queixa por roubo.  
\_\_\_\_\_
  - b) Perguntas as horas a um desconhecido que passa (um jovem como tu).  
\_\_\_\_\_
  - c) Perguntas as horas a um desconhecido que passa (um idoso).  
\_\_\_\_\_
  - d) Diriges-te ao teu professor.  
\_\_\_\_\_
  - e) Vais falar com o teu chefe, que nunca conhecestes pessoalmente.  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

f) Entras no posto de turismo para pedir informações ao funcionário.

\_\_\_\_\_

g) Entras num bar e pedes um café ao empregado.

\_\_\_\_\_

3. Na tua opinião, qual é a principal diferença no uso das formas de tratamento de 2.<sup>a</sup> ou 3.<sup>a</sup> pessoa em espanhol e em português?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### III. Las peticiones

1. Consideras essencial na realização de um pedido que demonstremos cortesia com o nosso ouvinte? Por quê?

\_\_\_\_\_

2. Quando verbalizamos um pedido, podemos fazê-lo de forma mais direta ou mais indireta, dependendo de alguns fatores. Indica quais os fatores que podem influenciar a maneira como realizamos um pedido.

\_\_\_\_\_

3. Em espanhol, realizar um pedido de forma direta, em imperativo, e sem “por favor” ou outros atenuantes, é uma falta de cortesia?

\_\_\_\_\_

4. Aponta para cada um dos seguintes pedidos quais requerem o uso de mais estratégias/ recursos de cortesia, usando a escala de 1 a 3 (em que 1 é menos recursos de cortesia e 3 é mais recursos de cortesia), e justifica.

Uso de estratégias e recursos de cortesia	1/2/3	Justificação
A - Pedir o livro ao colega do lado.		
B - Pedir o livro à professora.		



<b>C</b> - Pedir o carro emprestado a um amigo.		
<b>D</b> - Pedir as sapatilhas emprestadas a um(a) amigo/a.		
<b>E</b> - Pedir informações a um desconhecido na rua.		
<b>F</b> - Pedir a um desconhecido que te empreste o telemóvel para fazer uma chamada.		
<b>G</b> - Pedir algo num bar.		
<b>H</b> - Fazer uma reserva num restaurante por telefone.		

5. De acordo com o que estudaste nestas aulas, indica que diferença(s) encontras entre o espanhol e o português na maneira de realizar um pedido (quanto a estratégias ou recursos linguísticos).

---



---



---

#### IV. Los tacos

1. De acordo com o que estudaste, o uso de palavrões em espanhol pode desempenhar diferentes funções no contexto de um diálogo. Indica quais.

---



---

2. Lembras-te de algum palavrão em espanhol que tenha um significado totalmente distinto do seu sentido literal grosseiro e ofensivo? Apresenta pelo menos um exemplo, especificando o seu significado.

---

3. De acordo com o que aprendeste nesta unidade, reflete brevemente sobre o uso de “tacos” em espanhol, tendo em conta os seguintes tópicos:

- a. sexo e idade de quem os utiliza;
- b. classe social e formação de quem os utiliza;
- c. relação entre as pessoas que os utilizam (formal, informal, etc);
- d. contexto/ locais em que se utilizam;
- e. ofensa para quem os ouve.

---



---



---



---

4. Qual é a principal diferença relativamente ao uso de palavrões entre o espanhol e o português?

---



---

**V. Avaliação da unidade didática “Por Madrid con cortesía”**

1. Avalia a unidade que acabas de estudar sobre a cortesia relativamente aos parâmetros apresentados, de acordo com a escala proposta (sendo 1 o nível mais baixo e 5 o nível mais elevado).

	1	2	3	4	5
Motivação					
Interesse do tema					
Novidade das aprendizagens					
Pertinência dos conteúdos					
Aprofundamento do conhecimento sobre a cultura espanhola					
Comparação entre a língua e cultura portuguesas e a língua e cultura espanholas					
Contributo para o desenvolvimento/melhoria da capacidade de comunicação em espanhol					

2. Avalia as aulas desta unidade didática relativamente aos seguintes parâmetros, de acordo com a escala proposta (sendo 1 o nível mais baixo e 5 o nível mais elevado).

	1	2	3	4	5
Adequação das estratégias					
Interesse dos materiais					
Grau de dificuldade das atividades					
Clareza e rigor científico da professora na exploração do tema					

**Obrigado pela tua colaboração.**

## **ANEXO 6 – CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS**

- **DOCUMENTO 1 – CATEGORIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO INICIAL**
- **DOCUMENTO 2 – CATEGORIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO FINAL**
- **DOCUMENTO 3 – RECOLHA DAS RESPOSTAS À QUESTÃO III. 4 DO QUESTIONÁRIO FINAL**

**DOCUMENTO 1 – CATEGORIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO INICIAL**

Conceções dos alunos relativamente a	Subcategorias		Unidades de registo
<b><u>Categoria 1</u></b>  Cortesia/descortesia do povo espanhol  <b>(Questão 4)</b>	Cortesia do povo espanhol	Atitudes positivas	Q2 - “Sim, porque tentam ajudar os turistas quando vamos ao seu país, e quando eles estão cá agradecem sempre que necessário”
		Características positivas	Q3 - “Sim, nunca tive razões de queixa, quando fui a Espanha” Q6 - “Sim, concidero os espanhois um povo muito simpático e acolhedor, sei disso pois a minha avó paterna era espanhola e vou lá com alguma frequência” Q8 - “Sei que são simpaticos porque já estive em Espanha”
		Expressões linguísticas	Q14 - “Sim, porque na língua há muitas expressões cómicas, de boa disposição”
	Descortesia do povo espanhol	Atitudes negativas	Q13 - “Não, pelo menos quando fui a Madrid achei que eles, não se esforçam nem um pouco para nos tentar entender”
		Características negativas	Q1 - “Não são muito educados nem simpáticos” Q5 - “Não, são um povo rude e agressivo, devido a varias experiências com estes mesmo” Q13 - “... por vezes, não é uma questão de ser mal educado, mas tornam-se rudes e antipáticos”
		Prevalência de outras características	Q12 - “são muito espontâneos e divertidos, são mais conhecidos por isso do que pela educação e “requinte”...”

Conceções dos alunos relativamente a	Subcategorias		Unidades de registo
<p><b><u>Categoria 2</u></b></p> <p>Cortesia do povo português vs cortesia do povo espanhol</p> <p><b>(Questão 5)</b></p>	Cortesia como variável sociocultural	Vantagem do povo português	<p>Q1 - “povo português é mais simpático e amigável”</p> <p>Q2 - “os portugueses pois acho que têm mais um avontade de dizer, mesmo quando não conhecem a pessoa, de o saudar, já os espanhóis são mais tímidos ao início”</p> <p>Q3 - “Os portugueses, pois são mais delicados, sabem estar conforme o local onde se encontram, e falam mais calmamente”</p> <p>Q4 - “Porque quando fui a Espanha algumas pessoas não foram muito educadas.”</p> <p>Q5 - “falam de uma maneira menos agressiva”</p>
		Vantagem do povo espanhol	Q6 - “porque está intrínseco na maneira de ser deles, são mais simpáticos e acolhedores por natureza, digo eu...”
		Igualdade dos povos	<p>Q8 - “penso que ambos os povos são educados e simpáticos”</p> <p>Q9 - “porque ambos têm as suas facetas”</p>
	Cortesia como variável pessoal e subjetiva		<p>Q10 - “A educação não provem de localização geográfica, mas sim de valores familiares”</p> <p>Q13 - “á portugueses que são educados e outros nem tanto, tal como deve ser com os espanhóis, por isso, não tenho uma opinião própria à cerca disso”</p>

Conceções dos alunos relativamente a	Subcategorias		Unidades de registo
<p align="center"><b><u>Categoria 3</u></b></p> <p>Aprendizagens realizadas sobre regras de cortesia em espanhol</p> <p align="center"><b>(Questão 7)</b></p>	Expressões linguísticas	Saudar	Q1- “Olá, Bom dia” Q2 - “Buenas tardes” Q3 - “Bom dia; boa noite; olá; como estás; como tens passado; está tudo bem, etc.” Q5 - “Hola” Q5; Q8 - “Buenos dias” Q7 - “Buenos días” Q6; Q10 “¡Hola!” Q6 - “¿Como vás?” Q9 - “¡Hola!” Q11 - “Buen(os) dias/ tarde/ noche”
		Pedir desculpas	Q5; Q9 - “Perdón” Q6 - “¡Perdona-me!” Q7 - “Perdoname”
		Despedir-se	Q3 - “adeus”
		Agradecer	Q2; Q8 - “Gracias” Q7; Q10 - “Muchas gracias” Q11 - “Muchas gracias”
		Pedir informações	Q6 - “¿me puedes decir on es el WC?”
		Uso de “por favor”	Q1 - “Por favor” (em português) Q2; Q8; Q9; Q10; Q11 - “Por favor” (em espanhol)
	Situações comunicativas	Estabelecimento comercial	Q2 - “Quando vamos a um restaurante ao pedir uma sobremesa dizemos “por favor”, quando a recebemos “gracias” e quando por exemplo chegamos a um café comprimentamos o servente com uma saudação (“Buenas tardes”)” Q13 - “ter um diálogo educado quando vamos a algum restaurante/loja”

Conceções dos alunos relativamente a	Subcategorias	Unidades de registo
<p><b><u>Categoria 4</u></b></p> <p>Aprendizagens realizadas sobre o uso das formas de tratamento “tú/vosotros” e “usted/ustedes”</p> <p><b>(Questão 8)</b></p>	+/- formalidade	<p>Q2 - “tú/vosotros é para maneiras <u>informais</u>, como por exemplo a amigos já usted/ustedes é usado em maneiras <u>formais</u>, como por exemplo ao nosso patrão”</p> <p>Q3 - “tú y vosotros”... relação não formal”</p> <p>Q4 - “(tú/vosotros) utiliza-se quando se está a falar diretamente com alguém (informalmente), 3ª pessoas usa-se quando se está a falar com certas pessoas com quem é preciso falar ... formalmente”</p> <p>Q5 - “Apenas uso usted/ustedes para falar formalmente”</p> <p>Q8 - “Penso que a 3ª pessoa se utiliza mais num sítio mais formal”</p> <p>Q14 - “Usted – com mais formalidade”</p>
	+/- idade	<p>Q1 - “você para adultos”</p> <p>Q12 - “[tu] a alguém da mesma faixa etária”; ““ustedes” ...[pessoas] mais velhas”</p>
	+/- familiaridade/ distância	<p>Q1 - “Tu para os amigos”</p> <p>Q1 - “você para... desconhecidos”</p> <p>Q3 - “tú y vosotros” é para ser utilizado numa relação próxima... enquanto “usted” é utilizado quando não existe proximidade / confiança com o indivíduo”</p> <p>Q7 - “tú/vosotros, usa-se para tratar pessoas que conhecemos. Usted/ustedes, usa-se para tratar pessoas desconhecidas”</p> <p>Q10 - “É uma questão de educação se conhecemos ou não a pessoa para quem falamos”</p> <p>Q12 - “Utiliza-se “tu” quando se refere a alguém que conhecemos... e “ustedes” para pessoas que não conhecemos...”</p> <p>Q13 - “A segunda pessoa usa-se para falar-mos c/ amigos, e familiares mais próximos e a 3ª pessoa utiliza-se quando estamos a falar c/ professores, ou pessoas que não conhecemos”</p> <p>Q14 - “tú utiliza-se para conversar com alguém conhecido”</p>
	+/- poder social	<p>Q2 - “já usted/ustedes é usado em maneiras formais, como por exemplo ao nosso <u>patrão</u>”</p> <p>Q13 - “a 3ª pessoa utiliza-se quando estamos a falar c/ <u>professores</u>”</p>

	+/- educação	Q4 - “3ª pessoas usa-se quando se está a falar com certas pessoas com quem é preciso falar educadamente” Q10 - “É uma questão de <u>educação</u> se conhecemos ou não a pessoa para quem falamos”
--	--------------	--

Conceções dos alunos relativamente a	Subcategorias		Unidades de registo
<p><b><u>Categoria 5</u></b></p> <p>Aprendizagens efetuadas sobre a realização de pedidos em espanhol</p> <p><b>(Questão 9)</b></p>	Situações/ contextos	Interação num espaço comercial	Q3 - “Quando estou num restaurante/bar/loja” Q7 - “Pedir bebidas nos restaurantes” Q8 - “Já aprendemos a fazer pedidos em restaurantes e em lojas de roupa” Q9 - “Numa loja, restaurante” Q11 - “Pedir comida num restaurante/bar/etc...”
		Pedido de informações	Q3 - “para pedir indicações de locais” Q4 - “¿Me puede decir dónde són los servicios?” Q8 - “indicar caminhos” Q9 - “indicar caminhos” Q11 - “Pedir informações”
		Interação na sala de aula	Q2 - “¿Profe, puede hablar más despacio?, ¿Puedo escribir en la pizarra?, ¿Puedo leer yo?,...” Q3 - “Para pedir para entrar na sala; para sair de frente do quadro” Q5 - “Puedo salir a la pizarra” Q10 - “¿Puedo ir a la pizarra?”; “¿Puedo poner el papel en la papelera?” Q13 - “¿Puedo ir a pizarra por favor?; ¿Profe puede hablar más despacio por favor?; ¿Puedo ir al cuarto de baño?” Q14 - “Puedo ir al banero”; “Puedo borrar la pizarra”
		Indefinida	Q6 - “¿Me puede dar una flor?; ¿Puedo entrar?”



	Estratégias pragmáticas	Pedido em forma de pergunta (ato de fala indireto), usando o verbo “poder” como atenuador	Q2 - “¿Profe, puede hablar más despacio?, ¿Puedo escribir en la pizarra?, ¿Puedo leer yo?,...” Q4 - “¿Me puede decir dónde són los servicios?” Q5 - “Puedo salir a la pizarra” Q6 - “¿Me puede dar una flor?; ¿Puedo entrar?” Q10 - “¿Puedo ir à la pizarra?”; “¿Puedo poner el papel en la papelera?” Q13 - “¿Puedo ir a pizarra por favor?; ¿Profe puede hablar más despacio por favor?; ¿Puedo ir al cuarto de banho?” Q14 - “Puedo ir al banero”; “Puedo borrar la pizarra”
		Uso de “por favor”	Q1 - “Dizer por favor, se faz favor e” Q12 - “Por favor” Q13 - “¿Puedo ir a pizarra <u>por favor</u> ?; ¿Profe puede hablar más despacio <u>por favor</u> ?”
		Pedido de desculpas	Q12 - “Perdona pero puedes...”

Conceções dos alunos relativamente a	Subcategorias	Unidades de registo
<p><b><u>Categoria 6</u></b></p> <p>Variáveis que influenciam a forma de efetuar um pedido</p> <p><b>(Questão 11)</b></p>	O destinatário	Q2 - “a pessoa que estou” Q4 - “a quem me estou a dirigir” Q5 - “o conhecimento que tenho da pessoa” Q6 - “com quem se esta a falar, ex: Irmão ou P. Ministro” Q7 - “pessoa com quem falo” Q11 - “a pessoa a quem faço o pedido” Q12 - “...a pessoa a quem se quer pedir”
	O pedido	Q1 - “o que queremos” Q12 - “o que é que se pretende obter”
	O contexto	Q8 - “o espaço onde me encontro” Q12 - “a ocasião”
	O emissor	Q13 - “o meu estado de espirito”

Conceções dos alunos relativamente a	Subcategorias	Unidades de registo
<p><b><u>Categoria 7</u></b></p> <p>Reação ao uso de tabuísmos na língua espanhola</p> <p><b>(Questão 12)</b></p>	Naturalidade	Q1 - “Fico normal...” Q3 - “Normal, é uma coisa banal.” Q4; Q11 - “Não me importo” Q5; Q9 - “Normalmente.” Q6 - “Who the hell cares” Q8 - “É me indiferente” Q12 - “Normal.” Q13 - “Normalmente, pois vejo séries espanholas e é normal, os espanhóis dizem muitas asneiras.”
	Vontade de aprender	Q1 - “...e tento repetir porque gosto do sotaque”
	Incompreensão do significado	Q7 - “Em princípio, fiquei sem perceber o que a palavra significa.”
	Humor	Q2 - “Riu-me, pois na nossa sociedade não é normal ver séries a dizerem palavrões.” Q10 - “Parto-me a rir porque eles dizem-no com cara de sério.” Q14 - “Acho que são bastante engraçados”

**DOCUMENTO 2 – CATEGORIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO FINAL**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>		<b>Unidades de registo</b>
<b><u>Categoria 1</u></b>  A cortesia - norma social e variável sociocultural  <b>(Parte I)</b>	Manifestação de cortesia  <b>(Questão I.1)</b>	Formal e informal	Q3 – “A cortesia pode ser formal ou informal...” Q4 – “De forma mais íntima (informal) ou mais formal.”
		Verbal e não-verbal	Q1 – “Através de ações e palavras.” Q2 – “Por palavras e as suas ações” Q3 – “... através de ação e palavras” Q5 – “Actitudes y palabras.” Q7 – “Educada e (através de palavras e ações)” Q8 – “Verbalmente e através de ações.” Q9 – “Pela maneira de falar e pelas ações.” Q10 – “Pelas ações e pela maneira de falar.” Q11 – “Ações e palavras” Q12 – “Ações e palavras” Q13 – “Duas formas de mostrar cortesia são por atitudes ou por palavras.” Q14 – “Na maneira de falar, de agir.” Q16 – “Ações e palabras”
	Reação à falta de cortesia  <b>(Questão I.2)</b>	Ofensa	Q2 – “Ficará... indignada.” Q3 – “Penso que a pessoa ficará indignada” Q5 – “De desagrado, de descontentamento,...” Q12 – “Ficará... indignada.” Q13 – “Essa pessoa pode ficar ofendida e demonstrá-lo...” Q15 – “Fica aborrecida!” Q16 – “Poderá ficar chateada...”
		Estranheza	Q2 – “Ficará chocada...” Q12 – “Ficará chocada...” Q14 – “Sem palavras, sem reação.” Q16 – “Poderá ficar... admirada”
		Má reação/ Reprovação	Q1 – “Vai chamar-nos a atenção” Q4 – “a reação dessa pessoa é pensar que somos mal educados.” Q6 – “Pensar que somos mal educados”

			<p>Q7 – “Má”</p> <p>Q8 – “Má.”</p> <p>Q11 – “Negativa, que somos uma pessoa mal educada”</p> <p>Q13 – “... ou pode simplesmente achar de mau tom e ter a mesma atitude, ou seja, falar sem cortesia”</p>
		Necessidade de reparação	<p>Q9 – “Pedir desculpa e perguntamos outra vez numa forma correta.”</p> <p>Q10 – “Ficaria envergonhada e corrigiria o erro imediatamente pedindo desculpas.”</p>
	<p>Variação sociocultural da cortesia</p> <p><b>(Questão I.3)</b></p>	Uso de palavrões em Espanha	Q1 – “Há certos países/ culturas em que dizer palavrões é normal, mas em Portugal já não.”
		“Tuteo” em Espanha	Q8 – “... por exemplo em Espanha as pessoas mais idosas também são tratadas por “tu” e isso em Portugal é considerado má educação em quanto que em Espanha é uma forma comum de tratamento “tutearse”.”
		Choque cultural	Q11 – “Óbvio que sim, no texto que analisámos na aula em que um espanhol estava a viver na Alemanha...”
		Diferentes modelos e formas de expressar a cortesia	<p>Q2 – “... cada país tem a sua forma de socializar e condutas.”</p> <p>Q3 – “... cada cultura/ país pode ter uma ideia diferente do que é bom ou mau”</p> <p>Q4 - “Cada país tem os seus hábitos e costumes e por vezes pode não nos parecer mais corteses mas se fosse no país deles estava bem.”</p> <p>Q5 – “... cada cultura é ensinada de maneira diferente. Por exemplo em Portugal o agradecimento pode ser muito cortês mas na “cochichina” não o ser.”</p> <p>Q6 – “Para cada país, uma forma de cortesia”</p> <p>Q7 – “... o que é cortês em Portugal pode não ser curtez em Espanha e vice versa”</p> <p>Q9 – “Todos os países tem o seu modelo de tratar as pessoas e de maneira de falar.”</p> <p>Q11 – “...cada cultura vai evoluindo de forma diferente de outras”.</p> <p>Q12 – “... cada país tem as suas regras e maneiras de comunicar”</p> <p>Q13 – “... de país para país existem formas diferentes de ser cortês. Ou seja, o que para mim é cortês, para outro povo com uma cultura diferente da minha,</p>

			<p>pode ser ofensivo. E vice-versa.”</p> <p>Q14 – “Cada cultura tem a sua forma de expressar cortesia, alguns não levam tanto a sério.”</p> <p>Q15 – “Cada país tem a cortesia que lhe ensinaram e são ditas de maneira diferente.”</p> <p>Q16 – “Cada uns, com as suas culturas e as suas maneiras, são corteses”</p>
--	--	--	--

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>		<b>Unidades de registo</b>
<p><b><u>Categoria 2</u></b></p> <p>Uso das formas de tratamento de 2ª e de 3ª pessoa em espanhol</p> <p><b>(Parte II)</b></p>	<p>Atuação numa situação comunicativa concreta</p> <p><b>(Questão II.2)</b></p>	<p>+ poder/ - familiaridade/ + formalidade</p>	<p>Q1 - “Usted - é superior hierarquicamente”;</p> <p>Q1 - “Usted - superior hierárquico”;</p> <p>Q2 – “Usted, porque é uma pessoa superior”;</p> <p>Q2 – “Usted - superior e desconhecido”</p> <p>Q3 – “Usted - não sei se leva a mal se o tratar por tu”;</p> <p>Q3 - “Usted - é uma pessoa superior”;</p> <p>Q4 - “Usted - é agente da autoridade”;</p> <p>Q4 – “Usted - não quero ser despedida por má educação”;</p> <p>Q5 – “Usted - não sei como é a sua personalidade”;</p> <p>Q5 – “Usted - o polícia mete respeito”;</p> <p>Q6 – “Usted - quero que o polícia seja eficaz”</p> <p>Q6 – “Usted - é meu chefe”;</p> <p>Q7 – “Usted, porque é meu chefe”;</p> <p>Q7 – “Usted - é um representante (agente) de autoridade”;</p> <p>Q8 – “Usted - é um polícia e uma figura da lei”;</p> <p>Q8 – “Usted - não existindo confiança e ser meu superior poderá ficar ofendido”;</p> <p>Q9 – “Usted - nunca o conheço e é o chefe”;</p> <p>Q9 – “Usted - temos que queixar de uma forma formal”</p> <p>Q10 – “Usted - é uma pessoa mais velha e é uma autoridade”;</p> <p>Q10 - “Usted - é meu chefe e não me deu permissão de o tratar por ‘tú’”;</p> <p>Q11 – “Usted - para parecer educado”;</p>

			<p>Q11 – “Usted - estou a falar com alguém superior a mim pertencente à justiça”;</p> <p>Q12 - “Usted - é alguém desconhecido, mais velho e com uma profissão que exige respeito”;</p> <p>Q12 – “Usted - é um superior e desconhecido”;</p> <p>Q13 – “Usted - nunca o conheci, e devo esperar para ver como me trata”</p> <p>Q13 – “Usted - não tenho confiança com um polícia da minha cidade”</p> <p>Q14 – “Usted - desconhecido, autoridade”</p> <p>Q14 – “Usted - superioridade, desconhecimento da pessoa”;</p> <p>Q15 – “Usted - não o conheço”;</p> <p>Q15 – “Usted - membro da autoridade”;</p> <p>Q16 – “Usted, es la autoridade”</p> <p>Q16 – “Usted - es nosso superior”</p>
		- familiaridade/ - idade	<p>Q1 - “tú - é meu igual”;</p> <p>Q2 – “tú - apesar de ser desconhecido é um jovem como eu”;</p> <p>Q3 – “tú - es un joven como eu”;</p> <p>Q4 – “tú - não é velho”;</p> <p>Q5 – “tú - é jovem da minha idade”;</p> <p>Q6 – “tú - tem a minha idade”;</p> <p>Q7 – “tú - é uma pessoa com a minha idade”;</p> <p>Q8 – “tú - é um jovem da minha idade e não faz sentido trata-lo por “você””;</p> <p>Q9 – “tú - a pessoa que perguntamos é um jovem”;</p> <p>Q10 – “tú - também é um jovem”;</p> <p>Q11 – “tú - o jovem muito provavelmente não se importaria”;</p> <p>Q12 – “tú - apesar de ser desconhecido, tem a mesma idade”;</p> <p>Q13 – “tú - é um jovem que tem as mesmas idades que eu”;</p> <p>Q14 – “tú - é um jovem como eu”;</p> <p>Q15 – “tú - é da minha idade”;</p> <p>Q16 – “tú - no sabemos quien es pero es joven”.</p>
		- familiaridade/ + idade	<p>Q1 – “Usted - é mais velho”;</p> <p>Q2 – “Usted - é um senhor com mais idade”;</p>

			Q3 – “Usted - es una pessoa mais velha”; Q4 – “Usted - é uma pessoa mais velha”; Q5 – “Usted - é uma pessoa mais velha”; Q6 – “Usted - é mais velho que eu”; Q7 – “Usted - é mais velho que eu”; Q8 – “Usted - Sendo um idoso deve ser tratado com respeito”; Q9 – “Usted - porque é um idoso, e devemos respeitar as pessoas mais velhas”; Q10 – “Usted - é uma pessoa mais velha”; Q11 – “Usted - por ter uma diferença de idade significativa”; Q12 – “Usted - é alguém mais velho e com mais experiência de vida”; Q13 – “Usted - é alguém mais velho, e pode levar a mal tratar por ‘tú’”; Q14 – “Usted - é mais velho”; Q15 – “Usted - respeito por ser mais velho”; Q16 – “Usted - es una persona más vieja”	
			+ poder/ + familiaridade/ - formalidade	<i>Usted</i> Q1- “superior hierárquico”; Q3 – “porque é o professor”; Q6 – “é mais velho que eu”; Q9 – “temos que ser boa educada” Q16 – “es alguien acima de nosotros”
				<i>Tú</i> Q2 – “é uma pessoa conhecida”; Q5 – “na Espanha até se dizem “tacos” aos professores e se trata pelo nome próprio”; Q10 – “em espanha trata-se o professor por tú”; Q11 – “relação professor-aluno”; Q12 – “porque em Espanha se trata os professores por tu”; Q13 – “é alguém que tenho proximidade e confiança” Q14 – não justifica Q15 – “Em espanha é assim”
			Q4 – “depende da idade do professor e se gosto dele ou não”; Q7 – “depende das relações de prof. – aluno, mas habitualmente é por “tú””;	

			Q8 – “dependendo do facto de o professor se sentir à vontade ou não”;	
		+ formalidade do contexto	<i>Usted</i>	Q1 – “é mais velho” Q2 – “desconhecido e vai ajudar” Q5 – “ao princípio temos de ter respeito”; Q9 – “pedimos informações com a pessoa desconhecida numa forma formal”; Q12 – “é desconhecido e alguém que te irá ajudar” Q14 – “é um...” Q15 – “respeito, pq ele não é obrigado a dizer”; Q16 - “es un trabajador” Q3; Q6; Q10 – não justificam
			<i>Tú</i>	Q7 - “és normal”; Q8 – “provavelmente já estará habituado”; Q11 – “para ser mais direto”;
			Q4 – “depende da idade”; Q13 – “depende da idade do funcionário, neste caso”	
		- formalidade do contexto	<i>Usted</i>	Q1 – “é mais velho”; Q4 – “merece respeito”; Q16 - “es un trabajador” Q3; Q6; Q10– não justificam
			<i>Tú</i>	Q2 – “porque utiliza-se o imperativo e está lá para exercer a sua função”; Q5 – “num dos vídeos aparecia o tratamento por tu”; Q7 - “és normal”; Q8 – “pois também deverá estar habituado a este tratamento sem se ofender”; Q9 – “num café, podemos ser menos formal”; Q11 – “porque vou consumir”; Q12 – “Em Espanha, nos cafés e bares, usa-se o imperativo”; Q13 – “é alguém que me está a prestar um serviço banal e que não exige formalidade”;



			Q14 – “devido ao ambiente e ser um bar”; Q15 – “trato por tú mas c/ respeito”
	Diferenças de uso das formas de tratamento entre Espanha e Portugal  (Questão II.3)	Generalização do tratamento informal (“tuteo”) em Espanha	Q1 – “Pessoas em Espanhol falam mais por tu.” Q2 – “Em espanhol as pessoas tratam-se informalmente seja qual for o caso, e em Portugal tratam-se formal depende do caso.” Q3 – “As pessoas espanholas tratam-se muito por tu” Q4 – “Usam tu em quase tudo, dependendo das situações que sejam” Q6 – “Os espanhóis usam mais tú que portugueses” Q12 – “Em Espanha trata-se mais gente por ‘tú’ do que em Portugal e em diferentes situações.” Q13 – “Em Espanhol, a 2ª pessoa utiliza-se mais regularmente, e com maior número de pessoas, do que em Portugal.”
		Maior formalidade do tratamento em Portugal	Q7 – “no espanhol não ha muitas diferencas, enquanto que em portugue, deve-se tratar um superior ou mais velho por você.” Q8 – “Em Espanhol não difere tanto enquanto que em português se tratarmos um idoso ou um médico por tu não será muito cortês”. Q10 – “É muito mais comum ouvir a 3ª pessoa em Português do que em Espanhol.” Q11 – “Penso que em espanhol apenas se usa 3ª pessoa com desconhecidos ou gente mais velhas, e em português se usa para provar que tem respeito por o outro.” Q13 – “Em Portugal, a 3ª pessoa utiliza-se sempre em situações de aula/chefes ou quando nos dirigimos a alguém desconhecido, em Espanha não.”
		Maior formalidade do tratamento de 3ª pessoa em Espanha	Q10 – “Em Espanhol a 3ª pessoa é muito mais formal.” Q15 – “É mais Respeitoso tratar na 3ª pessoa em espanhol e em português não.”

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>		<b>Unidades de registo</b>
<b><u>Categoria 3</u></b>  Os pedidos  <b>(Parte III)</b>	Importância da cortesia na realização de pedidos  <b>(Questão III.1)</b>	Garantir o êxito	Q1 – “Sim, a probabilidade de ele nos realizar o pedido é maior se formos corteses.” Q2 – “Sim. Porque assim é mais fácil o pedido ser concedido.” Q3 – “Sim, assim é mais fácil que aceitem o pedido”. Q4 – “Sim, porque assim as pessoas até nos dizem as coisas com mais ânimo”. Q6 – “Claro. Porque se é um pedido é porque queremos algo.” Q8 – “Sim, pois se formos educados temos mais probabilidades de que aceite o nosso pedido do que se formos mal educados.” Q10 – “Sim, porque lhe estamos a pedir algo.” Q12 – “Sim, senão seremo ignorados...” Q14 – “Sim, porque o primeiro impacto, e a maneira como o fazemos pode influenciar a realização do nosso pedido.” Q16 – “Si, para ganhar confiança con el amigo.”
		Evitar a ofensa	Q11 – “Sim, para não parecer rude.” Q12 – “... a pessoa pode chatear-se.” Q13 – “Sim, para não parecer mau tom...”
		Mostrar respeito e educação	Q5 – “Sim, porque mostramos respeito pela pessoa.” Q7 – “Sim, demonstra conhecimento e boa educação” Q9 – “Sim considero. Porque se fazemos um pedido, temos que pedir com cortês”. Q15 – “Sim, porque é uma maneira educada”
	Variáveis situacionais que intervêm na realização de um pedido  <b>(Questões III.2, III.3 e III.4)</b>	O destinatário	Q1 - “Se conhecemos a pessoa, se ela é nosso superior hierárquico...” Q1 - “É amigo”; “Superior hierárquico” Q2 - “Porque há uma relação e é jovem como eu”; “Porque é superior, mas também existe relação” Q2 – “relação existente, a idade” Q3 – “a idade, se conhecemos, a profissão” Q3 – “Porque é meu colega. /Porque é a professora”

		<p>Q4 – “É nosso amigo./ É mais velha que nós, devemos-lhe respeito”</p> <p>Q5 – “Direta – família, amigos, .../ Indireta – patrões,...”</p> <p>Q5 – “Porque é meu colega, uma pessoa que convivo e conheço. /Porque é minha “tutora” naquela aula e devo mostrar que a respeito”</p> <p>Q6 – “idade, tipo de relação...”</p> <p>Q7 – “É colega logo tem a mesma idade que eu./ Depende da relação professor-aluno”</p> <p>Q8 – “com quem estamos a falar, o nível de “confiança”, a idade e o cargo”</p> <p>Q8 – “Pois é nosso colega de turma não necessitamos de formalidade entre nós. / Pois é professor, exercendo o cargo de maior respeito na turma.”</p> <p>Q9 – “Porque é um colega./ Porque é uma professora que já conhecemos. E pedimos com a forma mais direta.”</p> <p>Q10 – “Pois é apenas um colega./ Pois é a professora”</p> <p>Q10 – “o nosso relacionamento com a pessoa...”</p> <p>Q10 – “Depende do ouvinte, mas na maior parte das vezes não”</p> <p>Q11 – “Porque é um jovem como sou eu.”</p> <p>Q11 – “Conhecimento da pessoa, estatuto social.”</p> <p>Q12 – “Com quem falamos...”</p> <p>Q12 – “É um colega com quem passamos os dias./ É um ser superior mas com quem passamos os dias e confiamos”</p> <p>Q13 – “É um colega, por isso não leva a mal./ Precisamos de ter mais cortesia, e analisar as palavras que usamos”</p> <p>Q13 – “Proximidade, confiança, idade, profissão, aparência”</p> <p>Q13 – “Depende da relação com a pessoa que estamos a falar.”</p> <p>Q14 – “Depende, se forem próximos o suficiente, não!”</p> <p>Q15 – “Colega da escola.”</p> <p>Q16 – “É nosso colega./ É professora”</p>
	O pedido	<p>Q1 – “... depende do pedido”</p> <p>Q2 – “Porque é um objeto pessoal que tem um valor grande./ Apesar de ser um amigo é um objeto que é pouco usual pedir”</p> <p>Q2 – “Porque é um desconhecido e é um objeto pessoal”</p>

		<p>Q3 – “Porque é um telemovel.”</p> <p>Q3 – “É um carro.”</p> <p>Q4 – “Alem de amigo o favor que queremos é grande.”</p> <p>Q4 – “se queremos muito ou não determinada coisa.”</p> <p>Q4 – “Porque estou a pedir algo”</p> <p>Q5 – “Porque nos está a emprestar um bem necessário e é desconhecido, para não falar do dinheiro que vai gastar”</p> <p>Q5 – “Porque é um carro que estamos a pedir e também é nosso amigo.”</p> <p>Q6 – “...o que queremos pedir”</p> <p>Q7 – “Se for por ex. pedir dinheiro emprestado ou pedir um lápis”</p> <p>Q7 – “Porque é um carro que estamos a pedir...”</p> <p>Q7 – “Porque é um telemovel e eu sou um desconhecido tenho de ser cortês para que no emprestem.”</p> <p>Q8 – “Pois estamos a pedir um carro, não 5€ emprestados por exemplo.”</p> <p>Q9 – “Porque, pedimos algo que é um pouco raro./ Pedimos algo que não é nosso.”</p> <p>Q9 – “Porque, pedimos algo que não é nosso e à pessoa desconhecida”</p> <p>Q10 – “Pois estou a pedir um objeto pessoal a um estranho.”</p> <p>Q10 – “... o que vamos pedir à pessoa”</p> <p>Q10 – “Pois é um carro./ Podem ser umas sapatilhas caras”</p> <p>Q11 – “É um objeto de grande valor. Não tem muito valor”</p> <p>Q12 – “...o que pedimos...”</p> <p>Q12 – “O carro é um objeto de valor. É um amigo, mas as sapatilhas são um objeto pessoal”</p> <p>Q12 – “É um desconhecido e o telemóvel é um objeto pessoal”</p> <p>Q13 – “...por estar a pedir alguma coisa”</p> <p>Q13 – “... o carro é algo que se precisa de ter muita responsabilidade./ ... mas sapatilhas são banais.”</p> <p>Q16 – “É a um amigo mas é pedir um carro.”</p> <p>Q16 – “O telemovel é algo pessoal”</p>
	O emissor	Q1 – “... se estamos zangados ou não...”

			Q4 – “A pressa que temos”
		O espaço/ contexto	<p>Q2 – “Por é um desconhecido, é por telefone e é um pouco complicado”</p> <p>Q3 – “Não sei com quem estou a falar”</p> <p>Q4 – “Não estou a ver a pessoa”</p> <p>Q5 – “... não sei quem está ao telefone”</p> <p>Q7 – “Nem sempre num café por exemplo não temos que pedir “por favor”</p> <p>Q8 – “[no bar] não é necessário muita formalidade./ Pois queremos fazer uma reserva e não sabemos com quem falamos do outro lado.”</p> <p>Q8 – “Depende da ocasião e o contexto do pedido”</p> <p>Q9 – “Depende da situação”</p> <p>Q9 – “[no bar] podemos ser menos formal./ Temos que ser formal, porque não sabemos com quem nos falamos”</p> <p>Q10 – “Pois é um bar. /Pois é por telefone.”</p> <p>Q12 – “... e onde”</p> <p>Q12 – “Em algumas situações, como bares e cafés, não.”</p> <p>Q12 – “Os empregados estão lá [no bar] para nos servir.../ É um desconhecido e falas ao telefone”</p> <p>Q13 – “Precisa-se de ter respeito, mas nada formal [no bar]./ É algo formal.”</p> <p>Q16 – “Não sabemos com quem temos a falar”</p>
	<p>Diferenças entre o português e o espanhol na realização de pedidos</p> <p><b>(Questão III.5)</b></p>	Informalidade dos espanhóis/ formalidade dos portugueses	<p>Q2 – “Em Espanhol é mais informal, mas também depende das situações, se for algo exuberante tem que se utilizar cortesia e não se faz o pedido diretamente. Em português depende da situação, há que ter respeito.”</p> <p>Q5 – “Os portugueses tratam mais as pessoas formalmente os espanhóis falam mais informalmente para todas as pessoas.”</p>
		Diferentes estratégias e recursos linguísticos	<p>Q2 – “Em espanhol utiliza-se o condicional e em português o presente e o pretérito imperfeito do indicativo.”</p> <p>Q3 – “Os portugueses utilizam muitas mais expressões de cortesia.”</p> <p>Q8 – “Em português utilizamos o por favor e pouco mais enquanto que no espanhol temos mais recursos.”</p> <p>Q9 – “ Em espanhol, muitas vezes o verbo para fazer um pedido é o</p>

			<p>condicional, mas em português usa-se pretérito imperfeito. Pode usar-se condicional, mas é raro.”</p> <p>Q10 – “Em espanhol muitas vezes usa-se o ‘tú’ com desconhecidos e também por vezes não se usa ‘por favor’ enquanto que em Português se não utilizar-mos ‘por favor’ é mais mal-educado.” Em espanhol usa-se o condicional e em português o pretérito imperfeito”.</p> <p>Q12 – “... usam mais a 2ª pessoa do plural. Em espanhol utiliza-se o verbo no condicional e em português usa-se mais o imperfeito. Em Espanha, em bares ou cafés, usa-se o imperativo, ao contrário de Portugal.”</p> <p>Q13 – “Em Espanha, as pessoas são mais diretas. Em Portugal usam mais recursos linguísticos e estratégias para serem mais educados. Em Espanha, utiliza-se mais o modo condicional, enquanto em Portugal se utiliza mais o presente e o imperfeito. Em Espanha, o imperativo é também utilizado para por exemplo, fazer um pedido, em Portugal o imperativo não é utilizado nessas circunstâncias.”</p>
		Diferentes níveis de cortesia	<p>Q11 – “Os espanhóis são mais diretos e agressivos”</p> <p>Q12 – “Os portugueses são mais corteses nos seus pedidos”</p> <p>Q14 – “O Português utiliza um ato mais cortês para fazer o pedido, enquanto o espanhol não tanto.”</p> <p>Q15 – “Os espanhóis por muito corteses que podem ser são sempre mais antipáticos.”</p> <p>Q16 – “Os portugueses são mais educados e mais corteses”</p>

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>
<b><u>Categoria 4</u></b>  “Los tacos”  <b>(Parte IV)</b>	Valores pragmáticos e semânticos do uso de “tacos” em espanhol  <b>(Questões IV.1 e IV.2)</b>	Expressão de estados de espírito Q2 – “Preocupação, alegria, surpresa, agressividade, lastima.” Q3 – “Pode demonstrar... desagrado” Q4 – “Expressar – gosto, desejo, irritabilidade, odio etc.” Q5 – “Preocupação, raiva...” Q6 – “Expressar alegria.” Q8 – “divertimento...” Q9 – “Para expressar tristeza, alegria... etc” Q10 – “Pode expressar emoções como a tristeza, o desespero, a felicidade, a surpresa.” Q11 – “Demonstrar emoções.” Q12 - “... surpresa, agressividade, preocupação.” Q16 – “Alegria, tristeza e raiva.”
		Expressão de cortesia/ descortesia Q1 – “Não é falta de respeito em Espanha, é a maneira normal de tratar um amigo ou alguém próximo numa conversa amigável.” Q3 – “Pode demonstrar amizade...” Q5 – “Conversa entre amigos” Q7 - “Pode-se usar palavrões para ser cortês ou para insultar alguém” Q8 – “...ofensa...” Q12 – “Amizade...” Q13 – “Pode ser ofensivo (para ofender/magoar alguém)...” Q14 – “Pode desempenhar funções de cortesia, ou para elogiar.”
		Expressividade Q13 – “... ou para se expressar melhor num diálogo”
		Ressemantização Q1 – “Cabrón, significa meu.” Q2 – “De puta madre, alegria.” Q3 – “Putra madre” Q4 – “Putra madre – maravilhoso, estupendo” Q5 – “Putra madre – algo muito porreiro” Q6 – “De puta madre – estar contente/ alegre/ feliz”

		<p>Q7 – “De puta madre – altamente”</p> <p>Q8 – “puta madre – muito bom, bestial, “fixe””</p> <p>Q9 – “puta”</p> <p>Q9 – “hasta el coñajo – estar farto”</p> <p>Q10 – “De puta madre. Em espanhol pode ser utilizado para expressar felicidade.”</p> <p>Q11 – “De puta madre”</p> <p>Q12 – “¡de puta madre! que significa algo estupendo, fantástico”</p> <p>Q13 – “puta madre – algo que é porreiro.”</p> <p>Q14 – ““tengo te pelos cojones” – estou farto de ti”</p> <p>Q15 – “gilipollas”</p>
	<p>Variáveis socioculturais do uso de “tacos” em Espanha</p> <p><b>(Questão IV.3)</b></p>	<p>Característica transversal a toda a sociedade</p> <p>Q1 - “De todos os sexos e idades usam palavrões, com todo o tipo de formação, numa conversa informal e amigável.”</p> <p>Q2 – “Nos dois sexos, na juventude; qualquer classe social e formação; em relações formais e informais, depende; em todo o local;”</p> <p>Q4 – “- toda a gente os usa, de todas as classes sociais quer se conheçam ou não, estejam onde estiverem.”</p> <p>Q5 – “Ambos sexos usam as asneiras e todas as idades, todas as classes as usam e sendo formal ou não tb as usam, os locais não fazem diferença...”</p> <p>Q6 – “Todos em Espanha dizem asneiras.”</p> <p>Q7 – “Tanto nos homens como nas mulheres é comum; [...] cortês- restaurante; não cortês – numa conversa com uma pessoa de 87 anos”</p> <p>Q8 – “Há diferença entre o uso dos “tacos” sendo os homens a usá-los mais frequentemente, todas as classes sociais os usam incluindo políticos. Utilizam-se em relações informais e em todos os contextos e praticamente em todos os lugares.”</p> <p>Q9 – “Os espanhóis usam as palavrões em todos os sítios, todas as idades, todos os sexos, todas as classes sociais...”</p> <p>Q10 – “Em Espanha os ‘tacos’ são utilizados por toda a gente, de quase todas as idades. Até as pessoas de maiores cargos sociais a utilizam e por vezes em ambientes formais.”</p>



			<p>Q11- “A juventude utiliza-os mais, mas em geral são muito usados por todos, entre toda as classes sociais (políticos), a relação não é um factor muito importante, em público e privado...”</p> <p>Q12 – “Tanto homens como mulheres, mas principalmente os jovens. De todas as classes sociais e todo o tipo de formação. [...] Utilizam-se em todos os sítios e contextos...”</p> <p>Q13 – “É um hábito generalizado independentemente da idade/ sexo/ locais, etc.”</p> <p>Q15 – “Toda a gente diz asneiras.”</p> <p>Q16 – “... de todas as classes sociais e formações; [...] em lugares públicos, televisão; a maior parte das vezes as pessoas não se ofendem muito.”</p>
		Algumas particularidades de incidência	<p>Q1 - “... numa conversa informal e amigável”</p> <p>Q2 – “... na juventude”;</p> <p>Q7 – “si for de uma classe social baixa, tem mais probabilidades de usar palavrões”</p> <p>Q8 – “Há diferença entre o uso dos “tacos” sendo os homens a usá-los mais frequentemente... Utilizam-se em relações informais”</p> <p>Q11- “A juventude utiliza-os mais”;</p> <p>Q12 – “... mas principalmente os jovens. [...] A relação é informal.”</p> <p>Q16 – “São utilizados por jovens e homens; numa relação informal”</p>
		Ofensa potencial	<p>Q1 - “Quem as ouve não fica ofendido.”</p> <p>Q2 – “... muitas vezes não representa uma ofensa, depende.”</p> <p>Q5 - “... e as pessoas não ficam ofendidas quando as dizem.”</p> <p>Q9 – “... e não são tão ofensivos.”</p> <p>Q10 – “ Não há quase nenhuma ofensa quando se ouvem os ‘tacos’.”</p> <p>Q11 – “... e não são muito ofensivos.”</p> <p>Q12 – “... e muitas vezes não constituem ofensa para quem os ouve.”</p>
	Diferenças no uso de palavrões entre Portugal e Espanha	Relação com a expressão de cortesia e descortesia	<p>Q1 - “Em Portugal é ofensivo chamar nomes (palavrões) a alguém em Espanha é normal, habitual.”</p> <p>Q2 – “... [em Espanha] não são tão ofensivos como em Português.”</p> <p>Q3 – “Em Portugal os palavrões são considerado muito ofensivo”</p>

	(Questão IV.4)		<p>Q5 – “Em Espanhol, os palavrões não é só para falar de forma grosseira, já em português é.”</p> <p>Q7 – “Em espanhol é cortes e em Portugal não é.”</p> <p>Q8 – “É que em Espanha são considerados muito menos ofensivos.”</p> <p>Q9 – “Em português, o maior parte só usam palavrões para falar mal de alguém ou ser mal educados. Enquanto em espanhol usa-se mais para expressar alegria, tristeza... etc.”</p> <p>Q10 – “Em português os palavrões são sinais de má educação e não se usam em contextos formais.”</p> <p>Q11 – “Em espanhol não é tão ofensivo como em português”.</p> <p>Q12 – “Em Espanha, os palavrões não são tão ofensivos na maioria das vezes, ao contrário de Portugal.”</p> <p>Q13 – “Em português o uso de palavrões é utilizado num tom mais ofensivo e grosseiro. Em espanhol, os palavrões são muitas das vezes utilizados para se expressar e nem sempre tem um significado mau.”</p> <p>Q14 – “Os palavrões portugueses são muito pesados e literais.”</p> <p>Q15 – “Em espanhol parece menos mal.”</p> <p>Q16 – “Em português é muito mais mal educado.”</p>
		Variáveis de uso	<p>Q2 – “Em espanhol utiliza-se com mais frequência que em português.”</p> <p>Q4 – “Em português quase ninguém os diz, os locais e as pessoas que os dizem são diferentes, principalmente depende das regiões onde se localizem.”</p> <p>Q12 – “Os espanhóis usam muito mais palavrões que os portugueses.”</p>

**Respostas à questão III. 4**

*Aponta para cada um dos seguintes pedidos quais requerem o uso de mais estratégias/ recursos de cortesia, usando a escala de 1 a 3 (em que 1 é menos cortesia e 3 é mais cortesia), e justifica.*

*A - Pedir o livro ao colega do lado.*

*B - Pedir o livro à professora.*

*C - Pedir o carro emprestado a um amigo.*

*D - Pedir as sapatilhas emprestadas a um(a) amigo/a.*

*E - Pedir informações a um desconhecido na rua.*

*F - Pedir a um desconhecido que te empreste o telemóvel para fazer uma chamada.*

*G - Pedir algo num bar.*

*H - Fazer uma reserva num restaurante por telefone.*

**Indicação do nível de cortesia necessário a cada interação**

	<b>1-2</b>	<b>1-3</b>	<b>2-1</b>	<b>2-2</b>	<b>2-3</b>	<b>3-2</b>	<b>3-3</b>	<b>NR</b>
<b>Colega/Professora (A-B)</b>	1,2,4,6,7,9, 10,12,13	3,5,8,11, 16	-----	14	15	-----	-----	-----
<b>Carro/Sapatilhas (C-D)</b>	-----	-----	1,4,11,13,16	5,6,9	-----	2,3,7,8,10,12	-----	14,15
<b>Informações/Telemóvel (E-F)</b>	-----	-----	-----	4,6	2,3,7,10,13,14,15	-----	1,5,8,9, 11,12,16	-----
<b>Bar/Restaurante (G-H)</b>	3,10,14	7	-----	1,5,11	2,4,6,8,9,12,13,15,16	-----	-----	-----

## Justificações

Variável	colega	professora	carro	sapatilhas	informações	telemóvel	bar	restaurante
<b>Q1</b>	É amigo	Superior hierárquico	É amigo	É amigo	É desconhecido	É desconhecido	Devemos respeito às pessoas que estão a trabalhar para nós	Devemos respeito às pessoas que estão a trabalhar para nós
<b>Q2</b>	Porque há uma relação e é jovem como eu	Porque é superior, mas também existe relação	Porque é um objeto pessoal que tem um valor grande	Apesar de ser um amigo é um objeto que é pouco usual pedir	Porque é um desconhecido	Porque é um desconhecido e é um objeto pessoal	Apesar de estarem para nos servir, acho que temos que ter um pouco de respeito	Por é um desconhecido, é por telefone e é um pouco complicado
<b>Q3</b>	Porque é meu colega	Porque é a professora	É um carro	É um amigo	Depende da idade	Porque é um telemovel	Ele vai ter de nos servir	Não sei com quem estou a falar
<b>Q4</b>	É nosso amigo	É mais velha que nós, devemos-lhe respeito	Alem de amigo o favor que queremos é grande	É amigo	Não conheço	Porque estou a pedir algo	Merece respeito	Não estou a ver a pessoa
<b>Q5</b>	Porque é meu colega, uma pessoa que convivo e conheço	Porque é minha “tutora” naquela aula e devo	Porque é um carro que estamos a pedir e também é nosso amigo	Porque estou a pedir algo a um amigo e estou a pedir um favor	Porque é um desconhecido	Porque nos está a emprestar um bem necessário e é	Porque é uma pessoa que vai receber o meu	Porque eu vou pagar pelo serviço e não sei quem está ao telefone

		mostrar que a respeito				desconhecido, para não falar do dinheiro que vai gastar	dinheiro para fazer o favor do meu pedido	
<b>Q6</b>	Não é nada demais	Alguma educação	Cuidado com as palavras	Nao sei	Educação	Educação	Alguma educação	Educação máxima!!!
<b>Q7</b>	É colega logo tem a mesma idade que eu	Depende da relação professor-aluno	Pq és un carro	És un amigo	Não o conhecemos	Porque é um telemovel e eu sou um desconhecido tenho de ser cortês para que no emprestem	No es obrigatório	-----
<b>Q8</b>	Pois é nosso colega de turma não necessitamos de formalidade entre nós	Pois é professor, exercendo o cargo de maior respeito na turma	Pois estamos a pedir um carro, não 5€ emprestados por exemplo	Não necessitamos de muita formalidade mas convém fazermos educadamente e se queremos o nosso pedido atendido	Pois não o conhecemos	Pois não o conhecemos	Não é necessário muita formalidad e mas convém ser educado	Pois queremos fazer uma reserva e não sabemos com quem falamos do outro lado
<b>Q9</b>	Porque é um colega	Porque é uma professora que já conhecemos. E pedimos com a forma mais direta	Porque, pedimos algo que é um pouco raro	Pedimos algo que não é nosso	Porque, pedimos informações à pessoa desconhecida	Porque, pedimos algo que não é nosso e à pessoa desconhecida	Podemos ser menos formal	Temos que ser formal, porque não sabemos com quem nos falamos

<b>Q10</b>	Pois é apenas um colega	Pois é a professora	Pois é um carro	Podem ser umas sapatilhas caras	Pois estamos apenas a pedir informações	Pois estou a pedir um objeto pessoal a um estranho	Pois é um bar	Pois é por telefone
<b>Q11</b>	Porque é um jovem como sou eu	Porque quero demonstrar respeito	É um objeto de grande valor	Não tem muito valor	Não ser rude para desconhecidos	Não ser rude para desconhecidos	Ser educado	Ser educado
<b>Q12</b>	É um colega com quem passamos os dias	É um ser superior mas com quem passamos os dias e confiamos	Dependendo do amigo. O carro é um objeto de valor	É um amigo, mas as sapatilhas são um objeto pessoal	É um desconhecido	É um desconhecido e o telemóvel é um objeto pessoal	Os empregados estão lá para nos servir, mas não podemos ser mal educados	É um desconhecido e falas ao telefone
<b>Q13</b>	É um colega, por isso não leva a mal	Precisamos de ter mais cortesia, e analisar as palavras que usamos	É um amigo, mas “2” porque o carro é algo que se precisa de ter muita responsabilidade	É uma amiga, e umas sapatilhas são banais	Precisa de haver cortesia	“3” pelo facto de ser um desconhecido e por estar a pedir alguma coisa	Precisa-se de ter respeito, mas nada formal	É algo formal
<b>Q14</b>	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
<b>Q15</b>	Colega da escola	Respeito	-----	Não se usam sapatilhas emprestadas	Não conheço	Não o conheço	Está a fazer o seu trabalho	Respeito
<b>Q16</b>	É nosso colega	É professora	É a um amigo mas é pedir um carro	Por ser um amigo	É um desconhecido	O telemovel é algo pessoal	Não é preciso muita cortesia	Não sabemos com quem tamos a falar